

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Lucie Husová

Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkových kurzů

Educational and psychological aspects of experiential learning

Praha 2010

vedoucí práce: Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. J. Valentovi, CSc. za podnětné připomínky a tolerantní přístup při zpracovávání mé diplomové práce. Zároveň chci také vyjádřit vděčnost mé rodině za neochvějnou podporu a pomoc. Poslední díky patří žákům a učitelům poděbradských středních škol, kteří mě pustili mezi sebe, dali mi důvěru a své svolení k provedení tohoto výzkumu.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze 30. 6. 2010

Bc. Lucie Husová

Anotace

Citace: Husová, Lucie. Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkových kurzů. Praha: Filozofická fakulta, Karlova Univerzita, 2010. 82 s. Magisterská práce

Tématem magisterské práce jsou pedagogicko-psychologické aspekty zážitkových kurzů, což je analyzováno na příkladě středoškolských adaptačních kurzů. Teoretická část se na základě odborné literatury věnuje zážitkové pedagogice, zkušenostnímu učení, sociálním skupinám a skupinové atmosféře ve školních kolektivech. Empirická část mapuje vývoj skupinové atmosféry a vývoj skupinových vztahů u čtyř tříd, které absolvovaly různé druhy adaptačních kurzů. Práce shledává, že adaptační kurzy jsou přínosné pro kvalitu vztahů mezi žáky a jejich další vývoj.

Klíčová slova:

zážitková pedagogika, zkušenostní učení, malá sociální skupina, skupinová atmosféra

Abstract

Quote as: Husová, Lucie. Educational and psychological aspects of experiential learning. Praha: Faculty of Arts, Charles University, 2010, 82 pp. Master Thesis.

The topic of this master thesis are educational and psychological aspects of experiential learning. This is analysed on the example of high school orientation courses. The teoretical part of this thesis deals – on the background of academic literature – with experiential learning, experiential learning, social groups and group atmosphere in school classes. The empirical part analyses the development of group atmosphere and the development of group relationships at four classes which all lunderwent different types of orientation courses. The thesis finds that the orientation courses are advantages for the quality of relations between students and their future development.

Key words:

experiential pegagogy, experiential learning, small social group, group atmosphere

Motto:

„ Řekni mi a já zapomenu.

Ukaž mi a já si možná vzpomenu.

Zapoj mě a já pochopím.“

(Čínské přísloví)

Obsah

1. ÚVOD.....	11
2. ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	13
2.1 Pojem zážitkové pedagogiky	13
2.2 Vznik, obsah a cíle zážitkové pedagogiky	14
2.3 Využití zážitkové pedagogiky.....	15
2.4 Co jsou adaptační kurzy?.....	17
2.5 Základní principy adaptačních kurzů.....	19
3 TEORETICKÉ MODEL Y ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ	21
3.1 Progresivní model J. Deweyho.....	21
3.2 Lewinův reflexivní model učení.....	22
3.3 Kolbův cyklus.....	23
3.4 Piagetův model poznávání a učení.....	25
3.5 Bannónův model problem-solving.....	26
3.6 Priestův model zkušenostního učení.....	28
3.7 Kritika modelů zkušenostního učení	29
4 SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	30
4.1 Vymezení sociální skupiny	30
4.2 Vývojové fáze vzniku sociálních skupin.....	34
4.3 Skupinová koheze a skupinová atmosféra	36
4.3.1 Koheze	36

4.3.2 Klima, atmosféra	39
4.4 Školní třída jako sociální skupina	41
5 EMPIRICKÁ ČÁST	43
5.1 Formulace výzkumného problému	43
5.2 Konkretizace problému	43
5.3 Výzkumné otázky	44
5.4 Formulace hypotéz.....	44
5.5 Volba metod	45
5.5.1 Charakteristika výzkumných metod.....	45
5.5.2 Hodnotící kritéria sociometrických dotazníků	46
5.6 Intervenující proměnné, které mohly výsledky výzkumu ovlivnit	47
5.7 Charakteristika výzkumného vzorku.....	47
5.8 Časový plán a postup výzkumu	48
5.8.1 Postup výzkumu na Gymnáziu Jiřího z Poděbrad.....	49
5.8.2 Postup výzkumu na Střední odborné škole Poděbrady	50
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	51
6.1 Popis dat	51
6.2 Analýzy výsledků v jednotlivých třídách	52
6.2.1 Třída 1. A	52
6.2.2 Třída 1. B	56
6.2.3 Třída 1. AGR.....	60
6.2.4 Třída 1.VS.....	62
6.3 Komparativní analýza celkových dat.....	65
6.4 Závěry výzkumu	67
7 DISKUZE	69
8 VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	70

9 ZÁVĚR	71
10 LITERATURA	72
11 PŘÍLOHY	75
Příloha 1.....	76
Příloha 2.....	77
Příloha 3.....	78
Příloha 4.....	80

Seznam tabulek

Tabulka 1. Počty žáků ve zkoumaných třídách.	48
Tabulka 2. Výsledky hrubých skóre (HS) inventáře skupinové atmosféry	51
Tabulka 3. Výsledky inventáře skupinové atmosféry – třída 1. A.....	55
Tabulka 4. Výsledky inventáře skupinové atmosféry – třída 1. B	59
Tabulka 5. Výsledky inventáře skupinové atmosféry – třída 1.VS.....	65
Tabulka 6. Celkový popis výsledků (statistické charakteristiky).....	65

Seznam obrázků

Obrázek 1. Stav flow	17
Obrázek 2. Cyklus zážitkové učení dle J. Deweyho.	22
Obrázek 3. Lewinův model procesu učení se pomocí zpětné vazby	23
Obrázek 4. Schéma Kolbova cyklu	24
Obrázek 5. Piagetův model učení.....	26
Obrázek 6. Bannónův model problem-solving.....	27
Obrázek 7. Priestův model zkušenostního učení	28
Obrázek 8. Jednotlivé prvky skupinové dynamiky	33
Obrázek 9. Čtvercový diagram – třída 1. A.....	53
Obrázek 10. Orbitální sociogram – třída 1. A	54
Obrázek 11. Čtvercový diagram – třída 1. B	57
Obrázek 12. Orbitální sociogram – třída 1. B	58
Obrázek 13. Čtvercový diagram – třída 1. AGR.....	61
Obrázek 14. Orbitální sociogram – třída 1. AGR	62
Obrázek 15. Čtvercový diagram – třída 1. VS	63
Obrázek 16. Orbitální sociogram – třída 1.VS.....	64
Obrázek 18. Krajní hodnoty výsledků sociometrického dotazníku	67

1. Úvod

Tato diplomová práce s názvem „Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkových kurzů“ se sleduje hlediska vývoje sociální skupiny ve škole. Rozdělit aspekty zážitkových kurzů na pedagogické a psychologické je spíše pouze teoretické. Oba aspekty fungují jako spojená nádoba. Jednoduše je nelze jedno od druhého oddělit, jedno bez druhého netvoří celek. Psychologickým aspektem se v této práci rozumí fenomény prožívání, pochody, které se během zážitkových aktivit v jedinci dějí. Pedagogickou část zde představuje zkušenostní učení, které se snaží teoreticky vysvětlit to, co v praxi funguje bezděčně.

Cílem této práce je teoreticky i empiricky analyzovat pedagogicko-psychologické aspekty zážitkových kurzů. Jelikož je tato problematika značně rozsáhlá, je tato práce zaměřena na oblast adaptačních kurzů, které ve výrazné míře využívají metody a techniky zážitkové pedagogiky. Kurzy jsou pořádány pro nově vznikající kolektivy spolužáků na středních školách. Adaptační kurzy umožňují efektivním způsobem seznámit nový třídní kolektiv. Jedním z hlavních cílů adaptačních kurzů je „stmelení“ nového kolektivu. Tyto kurzy poskytují jedinečnou možnost hlouběji poznat jednotlivé žáky třídy jak třídnímu učiteli tak žákům mezi sebou. Procesy vzájemného poznávání a sbližování ve škole trvají mnohem déle (měsíce), díky adaptačnímu kurzu je možné je nastartovat a významně urychlit během několika dnů.

Vyšší gymnázia v ČR používají nové kurikulární dokumenty - rámcové vzdělávací programy, na školní úrovni se pak jedná o školní vzdělávací programy. Díky tomu se například právě adaptační kurzy mohou stát jejich součástí, a to v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Záleží však na uvážení každé školy, jestli kurz do programu zařadí, stejně tak, jako jestli bude kurzy na své škole uskutečňovat, protože se nejedná o povinnost, ale čistě o rozhodnutí školy samotné.

Teoretická část nejdříve vysvětluje pojem zážitkové pedagogiky. V pedagogických disciplínách tento obor stále nenašel pevné místo a neobhájil si právo být svébytným a plnohodnotným pedagogickým oborem. V práci je věnována pozornost právě těmto terminologickým rozporům. Dále jsou popisovány modely zkušenostního učení. Tyto teoretické modely zážitková pedagogika hojně využívá pro vysvětlení pochodů, které vznikají

během zážitkových aktivit. Další část práce je věnována atmosféře, která se postupně tvoří v začínajících třídních kolektivech. Jak vzniká, jaké jsou její charakteristiky, jak ji lze ovlivňovat? Na tyto otázky se snaží práce najít odpovědi.

Cílem empirické části této práce je porovnat třídy, které měly možnost projít adaptačním kurzem se třídami, které tuto možnost neměly. Porovnávání probíhá v oblasti skupinové dynamiky kolektivu (respektive skupinové koheze). Jako nástroj mapování této problematiky je použit sociometrický dotazník V. Hrabala So-Ra-D, který se zdál pro zkoumání skupinové koheze jako nejvhodnější. Dalším výzkumným cílem této práce je, popsat a srovnat vývoj skupinové atmosféry v porovnávaných třídách. Dalším empirickým zkoumáním, které pomáhá dokreslit obrázek o třídě, je sociometrický dotazník. Tyto metody mohou částečně objasnit nebo naznačit procesy, které ve skutečnosti probíhají ve školních třídách.

2. Zážitková pedagogika

Tato kapitola – úvodní v teoretické části - je zaměřena na seznámení se s termínem a obsahem zážitkové pedagogiky, dále se pokouší o definici prožívání, prožitku, zážitku. Nedílnou součástí je i teoretická reflexe problematiky zkušenostního učení, z něhož vychází i zážitková pedagogika.

2.1 Pojem zážitkové pedagogiky

Zážitek, prožitek, prožívání, to jsou pojmy, emoce, které se úzce pojí k terminologii zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika, učení prožitkem, pedagogika zážitku, výchova prožitkem, výchova zkušeností - toto jsou další pojmy, které představují totéž, pedagogickou metodu, která cíleně využívá zážitek jako prostředek výchovy (či vlivu na) jedince. Vztah mezi zkušeností/zážitkem a učením je popsán mnoha světovými autory. Kolb tento vztah vysvětluje takto „*learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*“¹ (s. 19) V angličtině existuje pouze jedno souhrnné pojmenování „experience“.

Pojem zážitková pedagogika je používaným pojmem, který ale v rámci struktury pedagogických disciplín nemá pevné a jednotné obsahové vymezení. Čeští autoři zážitkovou pedagogiku zařazují do různých pedagogických kategorií. Například Vážanský (1992) ji považuje za součást pedagogiky volného času, tedy mimoškolního vzdělávání. V opozici můžeme najít názor předního současného teoretika Jiráska (2004), který navrhuje uplatnění zážitkové pedagogiky i v oblasti školního vzdělávání. Zahrádková (2005) zase zážitkovou pedagogiku staví jako hlavní oblast zájmu managementu (respektive team-buildingu), argumentuje úzkým využitím metodiky při učení zážitkem. Walterová (2004) pro tento typ učení užívá termín informální učení (informal learning), o kterém tvrdí, že „*zkušenostní učení, které je výsledkem každodenní činnosti v práci, rodině, volném čase, není strukturováno a nevede k certifikaci a obvykle není ani záměrné*“. (Walterová, 2004, s. 23)

Kromě nejednotného zakotvení zážitkové pedagogiky v pedagogické disciplíně najdeme v české literatuře i terminologický nesoulad. Již zmiňovaný Vážanský tento obor pojmenovává nejčastěji používaným názvem – zážitková pedagogika. Neuman a kol. (1999) hovoří o výchově prožitkem a výzvou. Činčera (2007) tento směr nazývá „učení prožitkem“.

¹ Volný překlad autorky: „učení je proces, ve kterém znalosti vznikají přetvářením zkušenosti“.

Pelánek (2008) uvádí ještě několik používaných pojmů s velmi podobným významem „*výchova zážitkem, výchova prožitkem, zážitková výchova, výchova dobrodružstvím*“ (Pelánek, 2008, s. 21). Jiráskova definice (2004) je pojatá všeobecně, takže ji lze považovat za odpovídající současnému pohledu. Dle Jirásky (2004) tedy pod pojmem zážitková pedagogika rozumíme „*teoretické postižení a analýza takových výchovných procesů, které pracují s navazováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.*“ (Jirásek, 2004, s. 15)

Terminologická neshoda ovšem panuje i v zahraniční literatuře. Nejčastějším termínem, který můžeme najít, je poměrně obecný a zastřešující „experiential education“. Další názvy, které pro obor můžeme najít je „outdoor education“, „reflective education“ či „adventure education“. Použití jednotlivých termínů záleží na konkrétním anglofonním prostředí.

2.2 Vznik, obsah a cíle zážitkové pedagogiky

Za novodobého zakladatele výchovné metody je označován Kurt Hahn. Jeho snaha o všestranný rozvoj svých studentů za pomoci prožitků byla reakcí na stav tehdejší společnosti počátku 20. století (pokles tělesné zdatnosti, pasivní způsob zábavy, pokles celkové aktivity). Tyto problémy pojmenované Hahnem ovšem neztrácejí na aktuálnosti ani dnes. I další výtky mířené na tehdejší společnost se hodí na tu současnou - nedostatek lidského účastenství, nedostatek pečlivost a odpovědnosti, úpadek iniciativního jednání.² Dle Hahna je otevření cesty k prožitkům cílem výchovy - tyto prožitky mají lidem pomoci odhalit jejich vlastní skryté síly a schopnosti, které mohou být dále využity ke zlepšení kvality jejich života. Jeho koncepce „zážitkové terapie“ (Hahn ji tak pojmenoval) je postavena právě na působení hlubokého prožitku, zásadně odlišného od všední reality, na nějž jedinec reaguje sebereflexí a změnou chování. Na jeho myšlenky navázala organizace Outward Bound (její česká odnož pracuje pod názvem Prázdninová škola Lipnice).

Zážitková pedagogika záměrně využívá neobvyklé životní situace, které vedou k získání specifického, formujícího zážitku, aby v jedinci zahájila myšlenkové a reflektující pochody, které pak vedou k zaměření či pozorování osobnosti vlastní i osobností dalších. K následnému výchovnému procesu, jenž je nedílnou součástí zážitkové pedagogiky, pak dochází

² Převzato a volně přeloženo z <http://www.kurthahn.org/>

prostřednictvím reflexe. Tímto způsobem se zážitková pedagogika snaží vybudit jedince ke zkoumání vlastním pocitů, postojů, náhledů na vlastní chování, zkušeností a možností poučení. Zážitkové akce pomáhají budovat skupiny, pevné a opravdové lidské vztahy. Zážitkové akce jsou založeny na aktivním a iniciativním podílení se každého jedince na průběhu programu. Vytrhávají účastníky ze stereotypu chování, uvažování a zastavení a nutí je zamyslet se nad prožitými událostmi.

Cílem zážitkové pedagogiky (respektive zážitkových kurzů) je možno rozdělit z pohledu cílů pedagoga či potřeb klientů. Pedagogům dává zážitkový kurz možnost kvalitně poznat své svěření v nestandardních situacích. Sýkora (2006) definuje cíle zážitkových akcí ve třech oblastech. *„První je osobnostní rozvoj, druhou kategorií je sociální dynamika kolektivu a třetí oblastí je odborné vzdělávání (...). Ve skupinové dynamice funguje zážitkový kurz jako urychlovač skupinových dějů a zkvalitňuje tak fungování kolektivu.“* (Sýkora, 2006, s. 9-10)

V centru zájmu zážitkové pedagogiky stojí pojmy zážitek, prožitek, zkušenost. Jejich definice nejsou striktně vymezené, záleží na vědním oboru, kontextu a autorovi. Nicméně pro tuto práci je ústřední chápání zavedené v psychologii – vědě o lidském prožívání. Psychologie prožívání (prožitek) postihuje touto definicí: *„prožívání je nepřetržitý tok psychických zážitků (obsahů), který probíhá při různých stupních jasnosti vědomí. Předmětem prožívání může být vnější svět, stav vlastního těla i vlastní mysl.“* (Plháková, 2006, s. 45)

Aspekty prožitku shnuje také Jirásek (2004). Podle něj má prožitek náležitosti: (1) *komplexnost* – ta charakterizuje lidský způsob existence, liší se od možné redukce jen racionálním uchopením; (2) *verbální nepřenositelnost* prožitku z jednoho člověka na druhého; (3) přesná *nedefinovatelnost* prožitku v širším kontextu; (4) *jedinečnost* prožitku jako události v širším prožitkovém proudu; (5) *intencionální zaměření* - to znamená, že prožitek je neoddelitelný od svého obsahu. Prožitek charakterizuje sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události.

2.3 Využití zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika vytváří prostor pro přímé získávání zkušeností jak ve školním, tak i mimoškolním prostředí. Využití zážitku a outdoorových technik na poli osobnostního a skupinového rozvoje stále více proniká do oblasti profesní a do firemního prostředí. Využití zážitkové pedagogiky prochází v současnosti bouřlivým vývojem, což dokazuje vzrůstající množství organizací, které tento typ pedagogiky provozují. V posledních dvou dekadách se u

nás rozběhla činnost široké škály institucí zabývajících se využitím principů zážitkové pedagogiky ve svých programech (například Prázdninová škola Lipnice, Hnutí GO!, Projekt Dokážu to?, Instruktoři Brno, Velký vůz, Za obzor, lanová centra, atd.).

Proč jsou metody zážitkové pedagogiky tak často vyhledávanými prostředky? Zážitková pedagogika poskytuje účastníkům prožití opravdových zážitků, emocí v bezpečném prostředí, získání celistvé zkušenosti a „hledání vhodných schémat chování při mezních okolnostech“ (Vážanský, 2009, s. 18). Poskytuje prostor pro jejich uvědomění a reflexi, která je odborně vedena, zpracována a využita pro proces učení. V dnešní společnosti, ve které jsou hluboké a autentické zážitky a prožitky spíše nedostatkovým zbožím než realitou všedního dne, umožňuje zážitková pedagogika návrat a znovuobjevování niterných zákoutí duše a návrat ke ztracené hloubce prožitku. Taková jsou lákadla zážitkové pedagogiky.

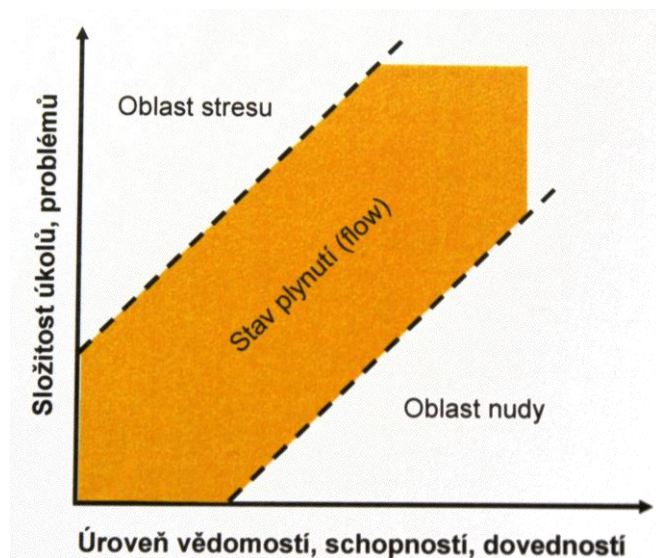
Fascinace dnešního světa prožíváním a zážitky je ovšem fenomén, který je nutno striktně od zážitkové pedagogiky vymezit. Nově vznikají agentury a firmy, které zážitky nabízí jako standardní komerční produkty, nevšední zážitky slibuje všudypřítomná reklama i kdejaké „obchodní centrum“. Není divu, že se i v odborné literatuře diskutuje o „krizi v prožívání“ (Hoganová, 2001, s. 103). Samotné „zažití zážitku“ či dokonce „konzumace zážitku“ ještě nezaručují téměř žádný pedagogický efekt, natož jeho reflexi. Ta je podstatou zážitkové pedagogiky, a to možná do větší míry, než samotný prožitek. Bez poctivé, dobře vedené a cílené reflexe totiž nemůže být nastartován žádaný proces učení, uvědomování si a zpochybňování.

V české literatuře se flow fenomén dává do souvislosti právě se zážitkovou pedagogikou, ale původně tento pojem byl implementován z obecné psychologie. Klíčovým pojmem tohoto konceptu je pojem „flow“, překládáno jako stav plynutí, proudění. Stav plynutí je charakteristický plným zaujetím emocí do řešení problematiky. Tento stav vzniká jen tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti jedince. Pohybuje se mezi oblastí nudy a oblastí stresu.

„Aktivity určené k vyvolání zážitku plynutí, ať už jsou založeny na soutěžení, na štěstí nebo na jiné stránce prožívání mají jedno společné. Poskytují pocit, že něco objevujeme, tvořivý pocit přenášející nás do nové reality. Vedou nás k vyšším úrovním výkonu a ke stavům vědomí, o kterých se nám před tím ani nesnilo. Transformují naše já tím, že ho činí

komplexnější – propracovanějším a ucelenějším. Klíč k takovým aktivitám spočívá právě v tomto růstu našeho já.“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 87)

V kurzech zážitkové pedagogiky je v účastnících vyvolán stav „flow“. Tento stav je subjektivně pocíťován velmi pozitivně, dosahuje se navíc silného zpevnění případného podmiňování nově naučených vzorců.



Obrázek 1. Stav flow (Zdroj: Hanuš, 2009)

2.4 Co jsou adaptační kurzy?

Adaptační kurzy jsou pedagogicko-psychologické zážitkové aktivity obvykle cílené na nové studenty středních škol, které mají za cíl podporu dobrých vztahů a vznik funkčního kolektivu. Obvykle mají formu několika společně strávených dní, mimo obvyklé místo pobytu (škola, město), jejichž obsahem jsou jak řízené, pedagogicko-zážitkové aktivity, tak volný čas pro seznamování a navazování vztahů a kontaktů.

Vychází z myšlenky, že nově vznikající kolektiv, kterému je na začátku nabídnuta vhodná příležitost pro vznik interakčních vazeb a vztahů, bude fungovat efektivněji a méně problémově než kolektiv, u něhož sociální interakce a vznik vztahů bude probíhat samovolně, „za běhu“ a jen v omezeném rozsahu. Klíčovým předpokladem adaptačních kurzů je názor, že

sociální a emocionální vztahy mezi členy kolektivu jsou zásadní pro jeho budoucí vývoj a fungování. Přínosem adaptačních kurzů je také to, že kolektiv na sebe „adaptovaných“ lidí je nejen soudržnější, funkčnější a lépe spolupracující, ale také to, že tyto pozitivní vazby mezi jednotlivými členy kolektivu eliminují výskyt negativních jevů ve školním, případně pracovním kolektivu. Dalším efektem adaptačního kurzu je postupné seznamování a vytváření vztahů mezi kolektivem a třídním učitelem, který se aktivně do programu adaptačního kurzu zapojuje.

Vedle samotného zážitkového programu, aktivit a her je nedílnou a zásadní součástí také vydatná reflexe a zpětná vazba prováděná různými formami. „Zážitek samotný však ještě neznamena, že se z něj člověk něco naučí. Zážitkové vzdělávání je postaveno na reflexi, rozboru zážitku.“ (Franc, Zouňková, Martin; 2007; s. 20) Tato zpětná vazba zakládá na stav učení a také odlišuje adaptační kurzy od jiných školních kurzů jako např. školy v přírodě, nebo sportovní kurzy.

V tomto případě je také velice důležité od počátku zdůrazňovat, že adaptační kurzy jsou jen startem a bez návaznosti dalších aktivit v průběhu studia jejich vliv po určité době „vyšumí“. Pokud se třídou nepracuje na podobné bázi a šlo pouze o jednorázovou akci, efekty a příznivé nastartování skupinové dynamiky může zaniknout.

Sestavit definici adaptačních kurzů není jednoduché, jelikož se jí dosud žádná odborná literatura do hloubky nevěnuje. Pomocné definice, o které je možné se opřít, se čerpají jak z pedagogického slovníku, tak z psychologické literatury. Průcha (2003, s. 11) adaptaci definuje „*v obecném smyslu jako proces přizpůsobení se něčemu. V biologickém smyslu přizpůsobení se organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem je přežití. V lékařském smyslu přizpůsobení se změnám vnitřního a vnějšího prostředí člověka, jehož výsledkem je homeostáza (vyrovnanost) vnitřního prostředí. Ve vývojověpsychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje. Adaptace sociální je přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (například adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).*“ Psychologie na adaptaci pohlíží jako na individuální je „*Na úrovni výkladu osobnosti a činnosti člověka představuje adaptace nejobecnější funkci psychiky. Výsledkem procesu adaptace je určitý stav, který vystihuje kvalitu vztahu člověka k prostředí.*“ (Rymeš, 1979, s. 19)

Tyto definice jsou zde zmíněny pro porovnání chápání slova „adaptační“. I přesto, že jsou si tyto disciplíny velmi blízké, popsání definice adaptačních kurzů se odlišuje od obou disciplín.

2.5 Základní principy adaptačních kurzů

Pro splnění účelu adaptačního kurzu je třeba dodržet několik základních principů, které kurzy odlišují od běžné školní výuky. Dubec (2007) shrnuje tyto principy následovně:

Pobyt mimo školní prostředí

Většina adaptačních kurzů probíhá jak mimo školní prostředí, tak většinou i mimo místo bydliště většiny žáků. Podle Dubce (2007) už jenom tento faktor je postačující k tomu, aby studenti situace prožívali odlišně, než jak by tomu bylo ve školním prostředí. Mimoškolní prostředí umožní studentům se uvolnit a odfiltruje pravidla chování běžně spojená se školní výukou (kázeň, klid, naslouchání). Pobyt mimo formální prostředí a nepřerušovaný pobyt kolektivu dohromady umožňuje potřebnou koncentraci skupiny na sebe samu a na všechny společné aktivity (Valenta, 2006). Žáci spolu tráví veškerý čas a poznávají se v běžných situacích každodenního života, ztrácí zábrany i případnou přetvářku.

Společné prožitky a reflexe

Prožitky jsou ústředním pojmem zážitkové pedagogiky, která je i hlavní metodou adaptačního kurzu. Jejím cílem je získání zkušenosti, která může být v životě opětovně využita, a to právě z prožitkové události. Ovšem samotný prožitek z nějaké aktivity ještě automaticky neznamená přetavení zážitku do žádané zkušenosti a tedy ani učení. K tomu, aby byl prožitek efektivně využit v procesu učení, je nutná jeho reflexe (Jirásek, 2004).

Důležité však nejsou jen prožitky z připraveného programu, ale i z doby osobního volna, které by v programu nemělo chybět, protože je příležitostí k nestrukturované aktivitě žáků (Dubec, 2007). Tyto prožitky se sice nedočkají formální reflexe, avšak v těchto chvílích se navazují neformální vztahy mezi žáky, ti se seznamují neřízeně v menších skupinách nebo dvojicích, poznávají osobnosti svých spolužáků, nalézají společné i protichůdné zájmy apod., čímž mimoděk vznikají osobní vazby, založené na hlubší znalosti osobností a životů spolužáků.

Nakonec také zážitky z kurzu jsou společné pouze té dané třídě, která spolu adaptační kurz absolvovala. Jen tato skupina tedy rozumí odkazům na tyto zážitky, které se přenášejí do jejího dalšího společného fungování. Je to tedy něco, co ji spojuje, stmeluje.

Spolupráce skupiny

Vzájemné poznání všech žáků nově vznikající třídy je hlavním cílem adaptačních kurzů. Proto se tento kurz označuje také jako stmelovací nebo seznamovací. Žáci se mají na kurzu možnost poznat v mnoha rozličných situacích a při mnoha různých činnostech. Dobře si zapamatují svá jména mezi sebou a spojí si je s dalšími osobnostními charakteristikami. Školní prostředí a běžné situace, které v něm vznikají, totiž umožňují vnímání jen omezeného množství osobnostních rysů ostatních lidí, které se v těchto situacích projevují. Omezenost interakce ve školním prostředí zpomaluje seznamování kolektivu, případně může i vyvolávat nežádoucí jevy, jako například nekázeň způsobenou zvědavostí, pomluvami, či mylnými informacemi. Valenta (2006) zdůrazňuje význam vzájemného poznání jako základního kamene všech dalších oblastí sociální rozvoje ve školním kolektivu.

Čas pro sebe

Volný čas (osobní volno) pro studenty hraje v adaptačních kurzech také důležitou roli. Umožňuje totiž, aby spolužáci mohli dále samostatně probrat situace, které zažili při jednotlivých aktivitách, aby se mohly dále poznávat menší skupinky spolužáků mezi sebou, ale jednoduše také aby žáci měli dost prostoru pro své vlastní představení. Význam sdílení a výměny zkušeností u adolescentní mládeže je zásadní. Na trávení volného času se také ukazuje, jakým způsobem pracuje skupina/y dohromady, zda si samostatně vytváří vlastní program. Ukazuje se, kdo bude přirozeným lídrem skupiny, kdo se skupiny spíše straní a kdo je kreativní.

3 Teoretické modely zkušenostního učení

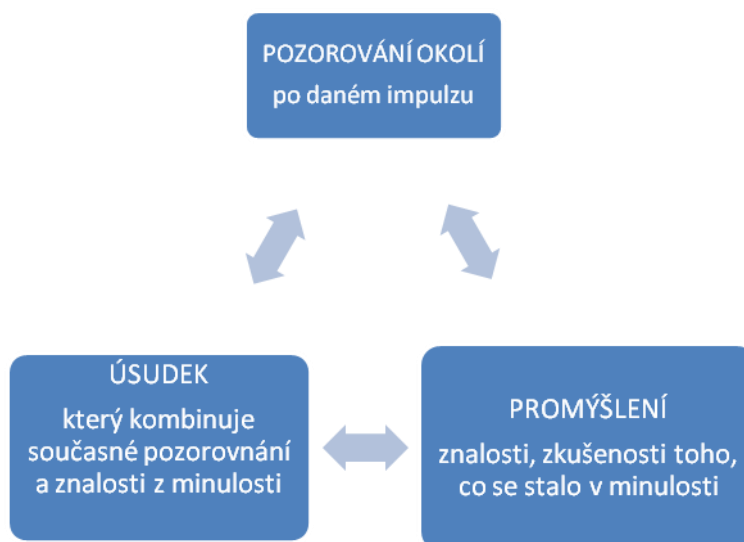
Učení ze zkušeností je jednou z nejzákladnějších a přirozených cest pro všechny jedince. Teoretické poznání a výzkum v této oblasti je značně pokročilý, ovšem zejména v zahraniční literatuře. V české literatuře představuje zkušenostní učení poměrně málo zmapovanou oblast, a to zejména z důvodu, že v ČR zážitková pedagogika „vyrůstala“ z jiných kořenů, než anglosaských.

V této kapitole přiblížíme jednotlivé teoretické modely zobrazující a zjednodušující proces zážitkového učení, tak jak je v minulosti formulovali jednotlivý zahraniční autoři. Hanuš (2009, s. 34) modely zkušenostního učení charakterizuje jako „*teoretické konstrukty, které přibližují principy fungování procesu učení*“. Vedle základní charakteristiky jednotlivých modelů v této části také nabízíme informace o praktickém využití modelů, pokud je praktikováno.

3.1 Progresivní model J. Deweyho

John Dewey, který působil jako pedagog, psycholog a filozof, přinesl jako první ucelenou teorii o zkušenostním cyklu učení. Další teoretikové na Deweyho pouze navazují. V jeho modelu jsou popsány situace, jak lze učením proměnit impulzy, pocity a touhy v aktivní jednání, při neustálém předvídání následků. Deweyho model můžeme popsat následujícími fázemi:

- pozorování okolí po daném impulzu;
- promýšlení znalostí a zkušeností toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti (sbírání informací, varování, rady);
- úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti, abychom věděli, co představují;
- zážitek je dle Deweyho základní činitel vzdělávání, každý zážitek má vliv na naše budoucí zkušenosti.



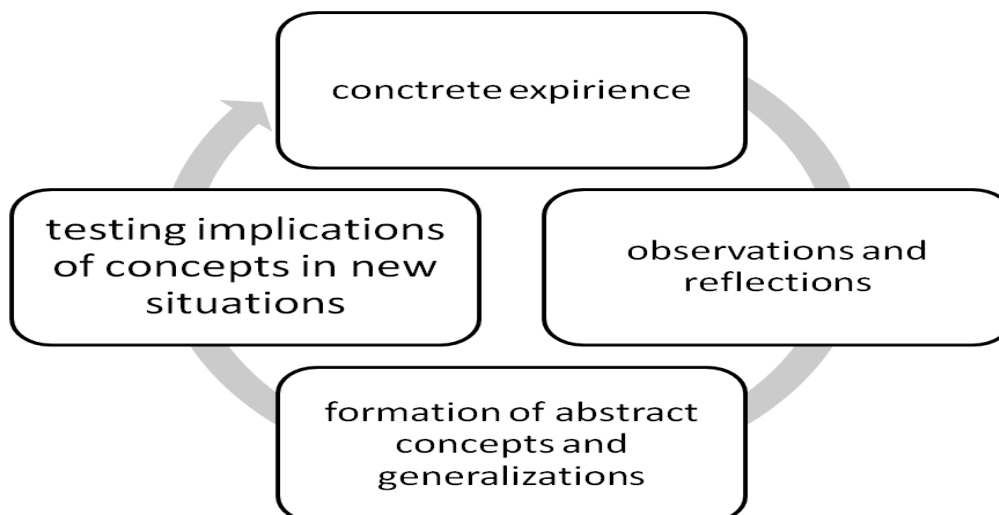
Obrázek 2. Cyklus zážitkové učení dle J. Deweyho. (Zdroj: Hanuš, 2009)

3.2 Lewinův reflexivní model učení

Kurt Lewin je významným psychologem, který v 50. letech minulého století výrazně ovlivnil další směřování předmětu oboru sociální psychologie. Je autorem pojmů, které přesáhly hranice psychologie a používají se napříč obory. Jde především o pojmy jako je „skupinová dynamiku“, „malá sociální skupina“, nebo „koheze sociálních skupin“. Je také jedním z prvních teoretiků skupinového učení, další autoři (Kolb, Bannan a další) jeho myšlenky dále rozvíjejí.

Lewinův model zkušenostního učení je postaven na základě konkrétního zážitku, „*který ohlédnutím a reflexí vede k formování abstraktního pojetí a zevšeobecnění, jež následně testuje důsledky návrhů v nových situacích. Čtyři fáze jsou v kruhu stejně vzdáleny od sebe, s konkrétní zkušeností ve svém vrcholu. Každý krok je spojen s následujícím a návratem zpět ke zkušenosti. Tím podtrhuje sílu podstaty učení zážitkem.*“ (Kolb, 1984, podle Hanuše 2009). Tento model učení vykresluje jako čtyřstupňový cyklus. Zásadním bodem pro učení, je bezprostřední osobní zážitek. Ten je možné prožívat zcela, konkrétně nebo abstraktně. Tento bezprostřední zážitek podle Lewina vede k potvrzení a přesunutí k abstraktním pojmům. Druhý

důležitý aspekt cyklu učení je zpětná vazba. Ta tvoří základ pro vyhodnocování následků a průběhu dosahování cílů.



Obrázek 3. Lewinův model procesu učení se pomocí zpětné vazby (Zdroj: Kraft, 1993)

3.3 Kolbův cyklus

Zkušenostní model dle A. Kolba pocházející ze 70. let 20. století je dnes asi nejčastěji citovaný a nejužívanější model zkušenostního učení. Kořeny a inspirace tohoto modelu učení jsou patrné v modelu Deweyho, tak i v Lewinově modelu učení. Tyto propojil s teorií učení J. Piageta a zformuloval je do výsledné podoby modelu zkušenostního učení. Kolbův cyklus tedy ukazuje, jakým způsobem dochází k učení na základě zážitku, respektive zkušenosti.

Z obrázku 4 je zřejmé, jakým způsobem dochází k procesu učení, tj. na bázi konkrétní zkušenosti, resp. zážitku a jeho zpětného pozorování dochází ke zobecnění a teprve na jeho základě nastává jeho aktivní použití, tedy učení. K tomuto procesu Kolb také přiřadil čtyři styly učení, které naopak odrážejí druhou dimenzi cyklu – tedy to, čemu dáváme při učení přednost – zda pocitové nebo myšlenkové stránce dění. Na tomto základě rozlišuje čtyři styly učení: divergentní, asimilační, konvergentní a akomodační.



Obrázek 4. Schéma Kolbova cyklu (Zdroj: Kirschner, 2008)

Divergentní styl je charakterizován pomocí slov „**cítit a sledovat**“. Lidé tohoto stylu jsou schopni nahlížet na věci z různých pohledů. Raději sledují, než konají, přicházejí s novými myšlenkami. Získávají informace a využívají představivosti k nalézání řešení problémů. Zajímají se o druhé, jsou citliví a emocionální, preferují práci ve skupině a naslouchají zpětným vazbám. Raději stojí v pozadí a reflektují dění; jsou to „**myslitelé**“ a jejich učení nejlépe probíhá při zhodnocování věcí, které se již staly.

Asimilační styl je charakterizován pomocí slov „**sledovat a myslet**“. Typ lidí náležících k tomuto stylu učení preferuje stručný logický přístup. Vyžaduje jasné vysvětlení spíše než praktické využití. Efektivně zpracovává velké množství informací, více ho zajímají logické teorie a myšlenky než ostatní lidé. Lidé s asimilačním stylem učení rádi propojují zkušenosti a jsou kategorizováni jako „**teoretici**“, jejich učení nejlépe probíhá uvnitř teoretických koncepcí.

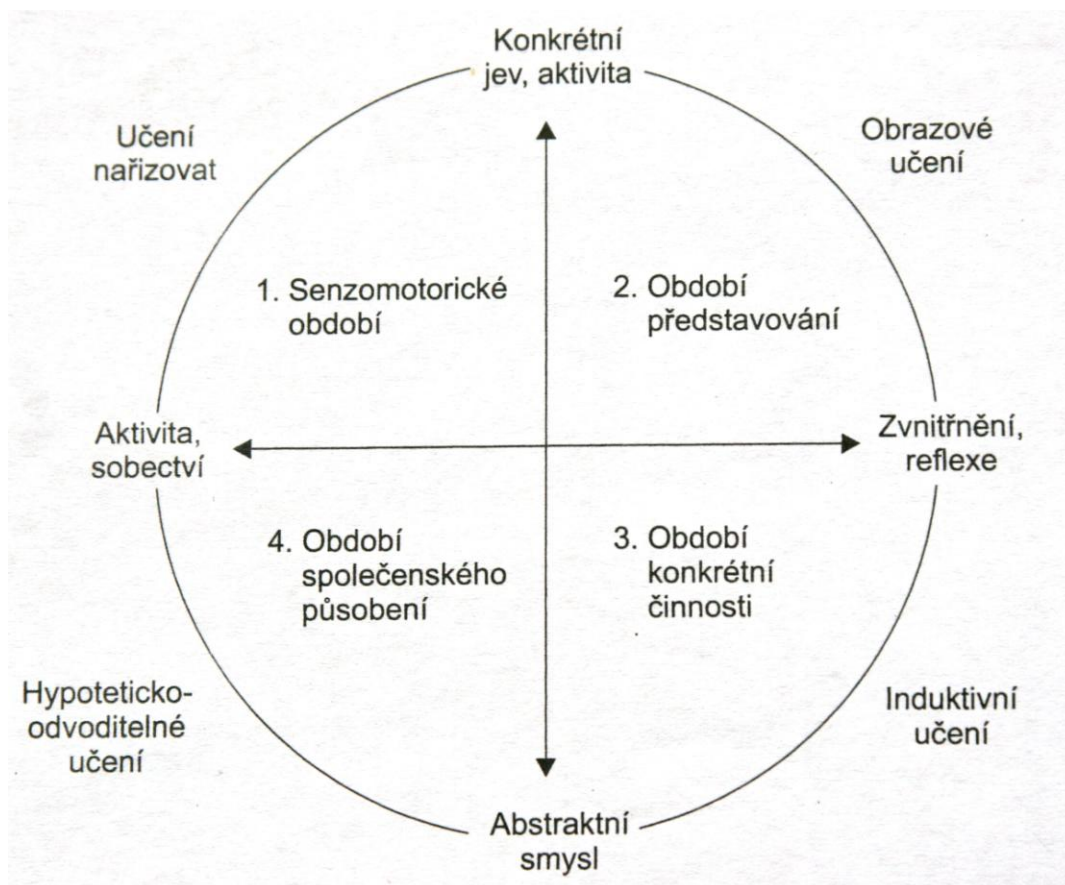
Konvergentní styl je charakterizován pomocí slov „**myslet a dělat**“. Tito lidé umí řešit problémy, rádi nalézají řešení praktických úloh. Jsou více techničtí a méně je zajímají lidé a interpersonální aspekty. Hledají praktické využití myšlenek a teorií. Důležité je pro tyto jedince plánování dalších kroků a lze na ně nahlížet jako na „**pragmatiky**“, kteří se učí přímo na aktivitách vedoucích k dosažení cíle.

Akomodační styl je charakteristický „**děláním a cítěním**“. U lidí tohoto typu převládá intuice či instinkt nad logikou. Jsou přitahováni novými výzvami, jsou akční a preferují práci v týmu. Raději se spoléhají na informace od jiných, než aby je aktivně vyhledávali sami. Upřednostňují praktickou zkušenost, realizují plány, dotahují věci, ale také hledají různé cesty k dosažení cíle. Sbírají zkušenosti a dají se označit za „**aktivisty**“, kteří se nejlépe učí z reálně probíhajících dějů (Kolb, 2003 podle Pelánka).

3.4 Piagetův model poznávání a učení

J. Piaget, známý ženevský vývojový psycholog, odvozuje svoji teorii učení z předpokladu neustálého kognitivního vývoje v průběhu celého lidského života. Tato jeho teorie je poměrně málo známá, avšak neméně významná mezi ostatními modely zkušenostního učení. Piaget rozlišuje dvě základní dimenze rovoje myšlení dospělého člověka, a to zážitek a koncept – reflexi a aktivitu. Učební proces umísťuje do kontextu nepřetržitého působení interakcí mezi jedincem a prostředím, v čemž sdílí podobný pohled jako jako Lewin a Dewey. Zatímco pro výše zmíněné autory je zásadní prožitek a reflexe jako takové, pro Piageta tyto faktory procesu učení představují „*základní kontinuum pro rozvoj myšlenek v dospělém věku*“ (Hanuš, 2009, s. 40). Piaget v teorii vývoje tvrdí, že inteligence je formována především zkušenostmi, není to vrozená (a tím pádem ani determinující) charakteristika. Klíč k rozvoji spatřuje v činnostech, které vznikají v interakcích mezi člověkem a prostředím.

Piagetův model učení primárně vychází z vývojových stupňů. Životní zkušenosti z těchto etap „umožňují navrhnout vyučovanou látku způsobem, který by každý studující považoval za důležité a může tak být vzděláván v jakémkoliv věku nebo stupni vývoje poznání“ (Hanuš, 2009, s. 42).



Obrázek 5. Piagetův model učení. (Zdroj: Hanuš, 2009, s. 42)

3.5 Bannonův model problem-solving

Model vytvořený R. J. Bannonem je popsán jako devíti stupňový proces, který vede učícího se k určení a analyzování problému, na něž navazuje prohlubování schopností nalézt řešení tohoto problému. Vychází z každodenních situací jedince, umožňuje jak systematický, tak i kreativní přístup v řešení. „Systematický jedinec přistupuje k problému krok za krokem, dokud není nalezeno řešení. Kreativní přístup je více spontánní a impulzivní. Při řešení problému se používají oba styly myšlení.“ (Hanuš, 2009, str. 44) Není vhodné tyto styly jakkoli usměrňovat, protože většina lidí k dosažení efektivního výsledku používá tzv. „systematickou kreativitu.“ kombinující oba styly.

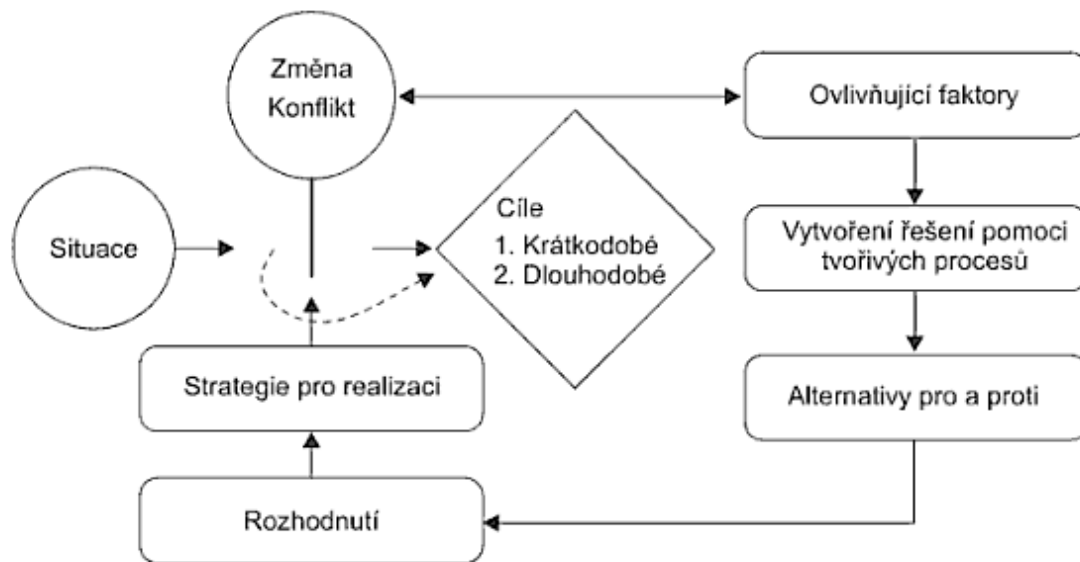
První krokem je podle Hanuše rozpoznání a identifikování „**problémové situace**“. Tu můžeme charakterizovat jako stav, který se odchyluje od standardní, běžné situace nebo preferovaného žádoucího stavu. Úkolem řešitele je rozpoznat příčinu problému (která nemusí

být ve shodě s pociťovanými odchylkami). Při analýze a hledání příčin problému doporučuje autor klást si následující otázky: „*Jak složitá/naléhavá je odchylka od standardu? Jak je to vážné? Je zde možnost zlepšení?*“ Tyto pomocné otázky pomáhají řešiteli v zorientování se v možnostech zlepšení situace nebo v možnostech jejího pozitivního ovlivnění.

Druhým krokem je **definování cílů**, ke kterým chce řešitel dojít. Jejich stanovení vychází „z minulých zkušeností, současných možností a budoucích vizí.“ Tyto cíle by se měly řídit principy SMART³, je vhodné, aby bylo stanoveno více cílů, které povedou k vhodnému řešení situace.

Obsahem třetího a čtvrtého kroku je zvažování a přijímání návrhů změn, která jsou spojené s řešením situace. V tomto kroku Hanuš doporučuje co nejméně brzdit kreativní myšlení řešitelů. Vhodné techniky jsou podle něj brainstorming, metoda „syntetics“.

V pátém kroku řešitelé problému vybírají nejlepší navržené řešení, zvažují rizika, pozitiva a negativa každého návrhu. V dalším kroku řešitelé definitivně přijímají jedno z navržených řešení. **Posledním krokem** podle Bannona je příprava a samotná strategie pro realizaci řešeného problému.



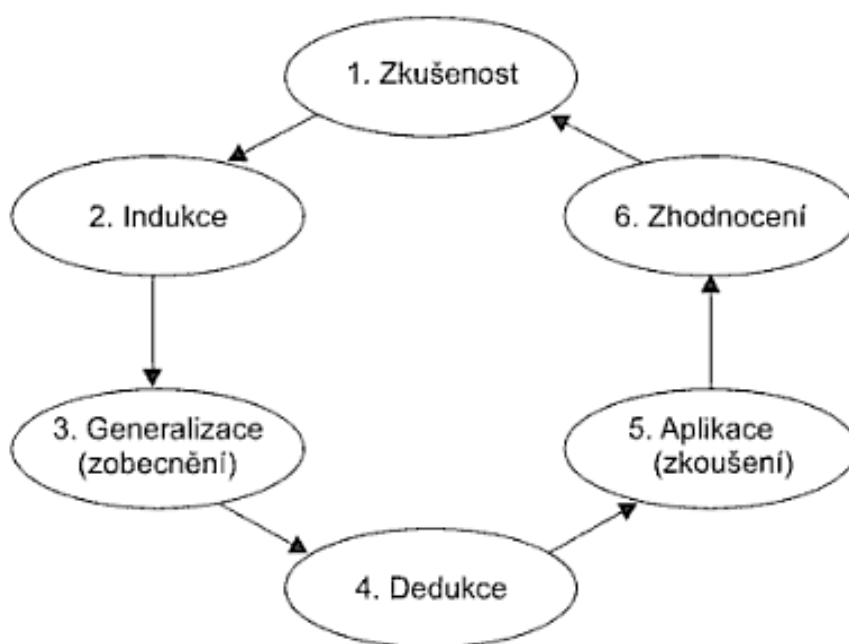
Obrázek 6. Bannonův model problem-solving (Zdroj: Hanuš, 2009, s. 45)

³Z anglického specific, measurable, achievable, realistic and time-bound. Cíle musí být specifické, měřitelné, dosažitelné, realistické a časově ohraničené.

3.6 Priestův model zkušenostního učení

Tento model byl navržen v roce 1990, používá se především při „vzdělávacích programech, když některá z důležitých informací pro řešení problému skupině chybí, je nedostatečná nebo neznámá.“ (ibid., s. 49)

Jak je patrné z obrázku, první krokem v tomto modelu je přímá/zprostředkovaná/pozorovaná **zkušenost**. Důležité je zde uvědomění si této zkušenosti, a to většinou prostřednictvím činnosti nebo úkolu, kterým jedinec nebo skupina vystavena. Druhým krokem je podrobit tuto zkušenost prvotní reflexi (**indukci**). Velmi úzce navazuje další krok, zkušenost se jedinec pokouší **zobecnit** a vyvodit z ní obecné závěry. Této fázi doporučuje autor modelu věnovat nejvíce času. Ve čtvrté fázi se snažíme postupem „shora dolů“ (**dedukcí**) získané obecné informace aplikovat na specifickou situaci. V předposledním kroku tyto rozhodnutí **implementujeme** na situaci, která byla dříve neznámá. Aplikace může probíhat i ve formě domněnek či předpokladů. V poslední fázi probíhá **hodnocení** úspěšnosti aplikovaného řešení. „Výsledkem aktu našeho rozhodnutí je získaná zkušenost. Tímto způsobem můžeme zdokonalit své názory a učit se pomocí opakující se reflexe ze zkušeností.“



Obrázek 7. Priestův model zkušenostního učení (Zdroj: Hanuš, 2009, s. 50)

3.7 Kritika modelů zkušenostního učení

V předchozích šesti částech jsme viděli několik různých modelů zkušenostního učení. Vzhledem k jejich blízkosti lze obecně shrnout i námitky proti nim. Pravidelně se opakující kritika vytýká zkušenostnímu učení subjektivnost, je založena na předchozí zkušenosti jedince, tudíž nemá širší použitelnost. Další výtkou je tendence vtěsnat do předem nařízených kroků. „*Počet kroků v procesu učení není pochopitelně znám, může jich být mezi 0 a 100.*“ (Niel, podle Hanuše, 2009). Užívání zkušenostních modelů může uzavřít a omezit učení do stereotypního cyklu. Je třeba podotknout, že procesy učení ze zážitků probíhají naprosto samovolně v průběhu dne u mnoha lidí (a tady naprosto neřízeně).

4 Sociální skupina

4.1 Vymezení sociální skupiny

Tato část práce se věnuje především obecným charakteristikám sociální skupiny a její dynamice. Zaměřena je především na malou sociální skupinu s aplikací na třídní kolektiv. Člověk je v průběhu svého života součástí mnoha sociálních skupin. První skupinou, kterou si člověk nevybírá, je rodina, která jedince, alespoň v prvních letech života, formuje nejvíce. V dalších letech svého života pak jedinec prochází a je členem dalších různých sociálních skupin, jako je např. školní třída, skupina vrstevníků apod. *„Škola je po rodině druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dětí a dospívajících.“* (Macek, 2003, s. 97). Důležitost školního kolektivu je popsáno podrobněji níže.

Jak zmiňuje i Řezáč (1998, s. 159-160), skupiny zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí a mají formativní vliv na osobnost jedince. Posilují také sociální identitu člověka a uspokojují jeho sociální potřeby jako je pocit sounáležitosti, potřeba být akceptován, získat uznání nebo také potřeba seberealizace a další.

Sociální skupinu, kterou sociální psychologie označuje jako určitý počet jedinců, kteří tvoří vnitřně a funkčně propojený celek, určuje nejen výskyt na jednom místě, ale i nějaká shodná charakteristika. Podle nejrůznějších definic je také důležité například i to, že sami sebe jedinci jako skupinu vnímají, pravidelně se stýkají, mají společné cíle, zájmy či emocionální vazby apod. Problémem v definování skupiny je ovšem to, že dané charakteristiky se mohou vyskytovat v různých skupinách v různé míře a konfiguraci.

Prvním z kritérií, dle kterého můžeme skupiny rozdělovat, je členění na **primární a sekundární**, tzn. dle míry vlivu na osobnost jedince a intimity interakcí ve skupině, těsnosti vztahů. Primární skupina má tedy zásadní, intenzivní a komplexní vliv na utváření jedince, je typická malým počtem členů a za prototyp lze považovat rodinu. Sekundární skupiny lze pak považovat za druhotné, jak časově – ve vývoji člověka následují až později, tak svým významem – na jedince zpravidla nepůsobí tak komplexně. Jako příklad můžeme uvést zájmové skupiny či organizace (Řezáč, 1998, s. 186)

Dle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám členů a širším společenským hodnotám se skupiny dělí na **neformální a formální**. Neformální skupiny vznikají na základě osobního

výběru a spontánně, hrají zde rolí vzájemné sympatie, zájmy. Členové neformální skupiny si určují svá pravidla, cíle, rituály, apod. Naopak formální skupina je ustanovena zvenčí, jsou jí dána jasná pravidla i cíl. Školní třída je typickou formální skupinou, jak z hlediska vzniku, tak z funkce. Postupně v průběhu vývoje ovšem naplňuje kritéria neformální sociální skupiny.

Posledním z dělení, které je možné uvést, je dělení na tzv. **členské a referenční** skupiny. Skupinu, jíž je jedinec členem a nějakým způsobem v ní působí, označujeme jako členskou. Referenční nebo také vztažná skupina je skupina, jejímž členem by se jedinec chtěl stát. Ztotožňuje se s jejími hodnotami, normami a chce do ní patřit. Takováto skupina může často ovlivňovat člověka více než skupina členská.

Pro charakteristiku každé sociální skupiny jsou důležité také její charakteristické vlastnosti. Předkládáme zde asi nejznámější dělení těchto vlastností, které také uvádí Řezáč (1998, s. 183-185).

Stabilita skupiny se projevuje změnami v proměnlivosti členské základny.

Integrace skupiny tzn. její kompaktnost je dána jednotou postojů a činností členů, popřípadě v „síťovitém“ charakteru intraskupinových vazeb. Souvisí často s kohezí, stabilitou i atraktivitou skupiny.

Koheze neboli soudržnost skupiny, ukazuje na pevnost a stálost intraskupinových vazeb. Můžeme rozlišovat kohezi socio-emocionální, která souvisí se vztahy ve skupině nebo kohezi instrumentální, která je spjata s cíli skupiny.

Atraktivnost skupiny, nebo též přitažlivost, je dána významem postavení skupiny v širším kontextu, dále pak významem cílů a činností pro daného jedince.

Stálost skupiny - stabilita skupiny z hlediska časového - často souvisí s vysokou mírou integrace a koheze ve skupině.

Míra intimity dané skupiny je dána tím, jak hluboké emoční vztahy je zde možné navazovat.

Propustnost skupiny určujeme podle toho, jaké překážky musí jedinec překonat, aby se stal jejím členem.

Zaměřenost skupiny označuje orientaci skupiny z hlediska jejích cílů.

Velikost skupiny – většinou rozlišujeme skupiny na malé a velké. Hlavní kritérium pro označení malé sociální skupiny je možnost vzájemné interakce „každého s každým“, lze tedy říci, že se jedná o skupiny lidí do 30 až 40 osob.

Autonomie skupiny je vlastnost, která označuje stupeň nezávislosti dané skupiny na skupinách jiných.

Hodnotová orientace skupiny vyjadřuje, jak je skupina zaměřená z hlediska jejích hodnot, kterými se řídí při dosahování cíle.

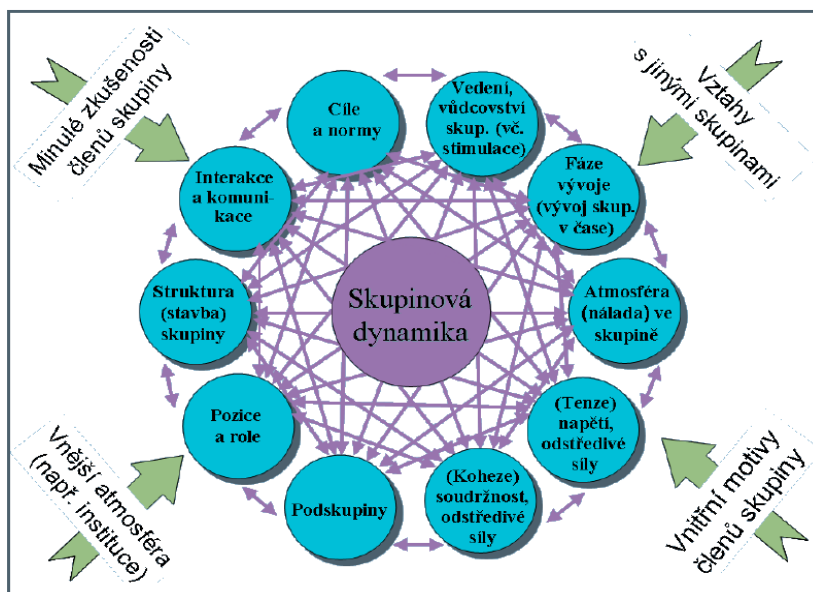
Skupinová dynamika. Téma skupinové dynamiky navazuje na téma struktury malých skupin. Skupinová dynamika je označení procesů, které probíhají v již vytvořené sociální skupině. Jednou z nejdůležitějších charakteristik skupin je jejich vliv na jedince. Vliv skupiny je částečně dán samotnou povahou skupin, ale větší mírou je ovlivněn dynamikou skupiny, jako je například pravidla, normy, koheze.

Hermochová (2005) uvádí, že pojem skupinová dynamika je možné chápat jednak jako oblast vědeckého zkoumání, ale také jako nástroj intervence ovlivňování skupinového dění. Uvádí také, že v souvislosti s využíváním skupinové dynamiky jako metody ovlivňování skupiny je využíváno mnoho metod a technik označovaných jako „sebezkušenostní“. *„Tyto metody slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, ve kterém je umožněno do těchto procesů zasahovat, intervenovat ve prospěch postavení jednotlivců i výkonu celých skupin“* (Hermochová, 2005, s. 17). Na obrázku 8 je popsána skupinová dynamika, faktory, které ji ovlivňují. Toto pojetí je převzato od K. Lewina a upraveno (v tomto podání) Z. Matulkou.

Cíle a normy. Cíle jsou úkoly, které má skupina splnit v daném časovém horizontu, v určité kvalitě. Normy jsou pravidla chování a postupy, kterými se členové skupiny řídí, aby dosáhli cílů skupiny.

Interakce a komunikace. Interakce je vzájemné působení členů skupiny na sebe navzájem. Komunikace je vzájemné sdělování informací, emocí a vztahů mezi členy skupiny.

Vedení (vůdcovství). Při vedení skupiny jde o určování a dosahování cílů, norem skupiny (jakým způsobem dojdeme k cíli). Patří sem i to, do jaké míry všichni členové skupiny spoluurčují, dodržují a kontrolují cíle a normy. Vedení skupiny může být na nejobecnější rovině dvojitě: demokratické nebo autokratické.



Obrázek 8. Jednotlivé prvky skupinové dynamiky⁴

Stimulace. Stimulace je vytváření takových (vnějších) podmínek, ve kterých se členové skupiny cítí dostatečně (de)motivováni k určité činnosti. Motivace je soubor subjektivních, vysoce osobních vnitřních sil v psychice členů skupiny, které je vedou k tomu, že chtějí ve skupině „něco“ dělat.

Pozice a role. Pozice je místo (funkce) člověka ve skupině. Role je chování, které odpovídá dané pozici člena skupiny (a které členové skupiny člověka na určité pozici očekávají). Člen skupiny je pak zodpovědný za výkon všech rolí, které odpovídají jeho pozici.

Struktura (stavba) skupiny. Struktura skupiny je skladba (konstelace) všech formálních i neformálních vztahů mezi členy skupiny.

Atmosféra. Převládající (charakteristická) nálada ve skupině.

Soudržnost (Koheze), odstředivé síly. Síly, které způsobují, že se členové skupiny cítí spojení, že tam chtějí patřit.

Tenze (napětí), odstředivé síly. Síly, které způsobují, že členové skupiny cítí ve skupině nespokojení, že chtějí ze skupiny odejít.

⁴ Převzato z materiálu pro cyklus seminářů: „Outdoorové“ aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky, pořádaný katedrou pedagogika FF UK (Mgr. J. Švecem) v akademickém roce 2008/2009

Podskupiny. Menší skupiny v „mateřské“ skupině, které zahrnují jen některé členy „mateřské“ skupiny a které mohou sledovat své dílčí cíle a mít své vlatní normy.

Fáze vývoje (vývoj skupiny v čase). Zákonitá stádia, kterými postupně prochází ve svém vývoji každá skupina.

4.2 Vývojové fáze vzniku sociálních skupin

Sociální skupina se chová jako živý organismus, ve kterém neustále probíhají změny. Každá skupina, i když má jiné charakteristiky, prochází přibližně podobnými fázemi. Tímto tématem se nejvíce zabýval B. W. Tuckman (in Slaměník, Výrozt, 2008, s. 327), který také koncipoval následující teorii. Skupina postupně prochází všemi fázemi, délka trvání těchto fází je u jednotlivých skupin variabilní.

První fáze se je **formování** – charakteristikou této fáze je vzájemná závislost a orientace. Jedinci se navzájem seznamují. Pocity, které ve skupině převládají, je úzkost a nejistota, hlavně v ohledu náležitosti ke skupině.

Druhou fází je **bouření**, často zde dochází ke konfliktům. Typickým znakem je emocionalita a to, že se členové snaží prosadit své vlastní potřeby.

Další fáze vývoje skupiny se nazývá **normování**. Členové skupiny se snaží překonat počáteční neshody, dochází k ustanovení pravidel, utváří se skupinové normy, cíle, hodnoty apod.

Na tuto fázi navazuje fáze **optimálního výkonu**. Charakteristické pro tuto stadium je rolové chování členů, produktivita a kooperace. Vztahy ve skupině jsou stabilizované, členové se chovají ve prospěch celé skupiny.

Poslední, pátá fáze je **ukončení**, jde o etapu rozchodu skupiny. Dochází k uvolnění emocionálních vazeb a aktivit, které jsou zaměřeny na plnění úloh skupiny.

Třída jako každá sociální skupina podléhá zákonitému vývoji. Různí autoři se liší podle toho, kolik fází uvádějí. Pro tuto práci pro porovnání uvádím dvě třídění. První klasifikací je výše uvedené dělení podle Tuckmana, které bývá v souvislosti s vývojem uváděno nejčastěji. Jako další vývojové hledisko zde uvádím pohled autorů Belze a Siegrista (2001), se kterým

odborná psychologická literatura příliš nepracuje, nicméně pro popsání vývoje skupiny na adaptačních kurzech se hodí více. Tato teorie aplikuje konkrétní poznatky třídních kolektivů a respektuje jejich specifika.

1. fáze – první kontakt

Každý člen do skupiny vstupuje s určitým očekáváním i minulou zkušeností, které se do očekávání také promítají. Dochází k prvním kontaktů a vzájemnému „otukávání se“. Skupina jako celek ještě není schopna samostatné existence a je plně závislá na vnějším vedení. „*Nevznikají pevné svazky, je možné očekávat odstup. (...) Každý se pohybuje opatrně a chce vyvolat dojem, že se cítí jistě.*“ (Belz, Siegris, 2001, s. 52). Adaptační kurz může pomoci tuto fázi urychlit a bezpečně překlenout, zařazením počátečních seznamovacích aktivit, skupinu seznámit s očekáváním a pomoci odbourat obavy.

2. fáze – kvašení

V této fázi ve skupině dochází k vyjasňování skupinových rolí a vlivu jednotlivých členů, proto je pravděpodobné, že se vyskytne konfliktní situace. Mohou se formovat různé podskupiny, které proti sobě bojují, členové se také mohou k sobě chovat výrazně konkurenčně. Každý obhájí svou vydanou pozici a snaží se ji udržet. Členové se již lépe znají a také hrozí nebezpečí odchodu (nebo vymezení se) ze skupiny. Při adaptačním kurzu je dobré zařadit aktivity zaměřené na silné stránky jednotlivce, soutěživé (odreagující) aktivity.

3. fáze – důvěrnost, intimita

V této fázi je již, obrazně řečeno, ve skupině dobojováno o pozice a vliv. Skupina přichází na to, že konkurenční boj není vždy efektivní pro fungování celé skupiny. Členové se ochotněji zapojují do aktivit a skupina se zároveň stává atraktivní. V této fázi je dobré zařazovat aktivity zaměřené na rozvoj důvěry, podpořit komunikaci a kooperaci. Osobně se domnívám, že zde jsou maxima, kam se může nová třída na adaptačním kurzu ve vývoji dostat.

4. fáze – výkonové stádium

V této fázi je skupina zcela schopna samostatné práce, dokáže se sama řídit, a proto již nepotřebuje (v takovém rozsahu) vedení z venku. Skupina také dovede akceptovat některé odlišnosti svých členů. Panuje pocit sounáležitosti a pospolitosti. Mohou se ale naopak

projevit některé nežádoucí, negativní jevy ve skupinové dynamice. Pokročilé skupině je potřeba umožnit nové, emocionální zkušenosti. Vhodné aktivity jsou např. simulační hry.

4.3 Skupinová koheze a skupinová atmosféra

V následujících dvou kapitolách se práce věnuje významným procesům, které jsou pro sociální skupiny charakteristické. Skupinovou koheze a atmosféra je vysvětlena důkladně, jelikož se na tento teoretický základ odvolává v empirické části práce. V empirické části jsou tyto termíny používány, ale již nejsou dále vysvětlovány. Toto seznámení je považováno pro pochopení problematiky dostatečné.

4.3.1 Koheze

Kohezi můžeme popsat jako sjednocenost, soudržnost, stmelenost skupiny. Volně řečeno jde o to, nakolik členové skupiny „drží“ pospolu. *Podle známé definice je kohezivita souhrn všech sil, které působí na členy, aby zůstali ve skupině. Kohezivita může nabývat různé úrovně – od velmi nízké až po velmi vysokou.* (Slaměník, 2008, s. 325). Skupina může být kohezivní v různé míře. Míra kohezivity se dává do souvislosti s úrovní vývoje skupiny. Vysoká míra koheze ve skupině se také projevuje značnou hloubkou vazeb mezi členy skupiny. Proto se zjišťováním kohezivity věnuje v sociální psychologii velká pozornost. Usuzuje se z ní úroveň rozvoje skupiny, na její pevnost, stabilitu a na některé další důležité stránky činnosti skupiny. Kohezivita jako vzájemná spjatost členů skupiny se dává do souvislosti s přáním členů zůstat ve skupině, resp. být jejím členem. Důsledky kohezivity jako je schopnost udržet si své členy, síla vlivu skupiny na členy, stupeň participace a loajalita členů, pocity jistoty členů, produktivita, spokojenost, vývoj. Koheze je výslednicí sil, které působí na členy tak, že chtějí ve skupině zůstat a skupinu udržet. Projevuje se mj. pocitem vyjádřeným přiléhavě formulací: *my patříme k sobě*“ (Kratochvíl, 2005, s. 18), neboť *„z psychologického hlediska je jádrem koheze sociální identifikace“* (Hayes, 2005, s. 47). Identifikování se s určitou sociální skupinou je možné vyjádřit také oním „my“. *„Pro výkonnost skupiny je důležitá míra její soudržnosti a tato soudržnost skupiny může být vymezena výrokem táhnout za jeden provaz. Čím více členů skupiny táhne za jeden provaz, tím je produktivita skupiny větší“* (Nakonečný, 2000, s. 226).

Avšak je třeba mít na zřeteli, že „může existovat rozdíl mezi celkovou soudržností skupiny a pocitem soudržnosti tak, jak jej prožívá každý jednotlivec ve skupině. Oba fenomény jsou však ve vzájemném vztahu: soudržnost skupiny je dána souhrnem jednotlivých úrovní přitažlivosti skupiny pro každého jejího člena, přičemž někteří její jedinci mají v rámci skupiny pocit soudržnosti vyšší nežli jiní“ (Kožnar, 1992, s. 133 – 134).

Koheze skupiny, ať už ji jednotliví členové skupiny vnímají v různé intenzitě, má podle Shawa (1971, podle Kožnara 1992) vliv na čtyři fenomény, které ovlivňují kvantitu a kvalitu skupinových interakcí.

Členové kohezivní skupiny spolu častěji vstupují do vzájemných interakcí, a tím spolu i více a pozitivněji komunikují. Oproti tomu členové méně kohezivních skupin jsou na sobě méně závislí. Naopak členové kohezivních skupin jsou na sobě daleko závislejší.

Koheze skupiny zvyšuje ovlivnitelnost členů. Členové skupiny jsou více konformní vzhledem ke skupinovým normám a cílům, jsou vzájemně více ovlivnitelní, a to jak ve vztahu ke skupině, tak i v možnosti ovlivnění skupiny jednotlivcem. Což znamená, že se jedinec ve skupině nechá snáze ovlivnit skupinou, ale také to, že skupina jako celek se naopak nechá snáze ovlivnit jednotlivcem.

Členové kohezivní skupiny se ztotožňují se skupinovými cíli a úkoly, což má za důsledek zvýšení produktivity a efektivnosti skupiny.

V neposlední řadě má koheze také pozitivní vliv na spokojenost členů ve skupině, a zvyšuje tak jejich pocit bezpečí, redukuje úzkost a přispívá i k pozitivnímu individuálnímu sebehodnocení. V konečném důsledku se skupinová koheze projevuje vzájemným akceptováním, důvěrností, porozuměním a poskytováním vzájemné podpory. To může být doprovázeno také vyjadřováním pozitivních pocitů.

V kohezních skupinách se členové dále také více akceptují a vytvářejí si k sobě hlubší vztahy. Následkem toho jsou členové ochotni brát se mezi sebou vážně a pokračovat v interakci uvnitř skupiny i při konfliktních situacích ve snaze o jejich vyřešení. To znamená, že členové, respektive skupina, musí mít pro jedince takový význam, že je ochoten nést důsledky spojené s řešením konfliktů. *„Členové kohezivnějších skupin jsou tak k sobě otevřenější a nejen projevují, ale také více přijímají či akceptují hostilitu a jsou otevřenější i vlivům příslušníků jiných skupin, tedy i učitelů, lektorů apod. Jsou také vzájemně spjatí větším počtem*

přátelských vztahů. Skupinová koheze je nejčastěji spojována s projevy vzájemné akceptace mezi členy skupiny, tedy s pocitem sdíleným všemi členy skupiny, že každý jedinec v ní má své vlastní místo.“ (Slaměník, 2008). Ve skupinové kohezi jsou faktory, které ji podporují a zvyšují tak její intenzitu. Ke skupinové kohezi podle Kratochvíla (2005) přispívají například tyto faktory:

- uspokojování osobních potřeb jedinců ve skupině, a to jak skrze své vlastní síly či prostřednictvím skupiny, ať už jde o potřeby aktuální nebo potencionální;
- dosahování skupinových cílů, které jsou v souladu s individuálními cíli;
- výhody plynoucí z členství ve skupině, či jedincovo očekávání přínosu a užitku z členství; vztahy sympatie členů skupiny a jejich vzájemná přitažlivost;
- motivace jedinců ke členství ve skupině, včetně úsilí, které jedinec musel vynaložit k získání členství;
- přátelská akceptující atmosféra ve skupině;
- prestiž skupiny, respektive vzrůstající prestiž jedinců členstvím ve skupině;
- atraktivnost skupinových aktivit, či zařazování aktivit přímo na podporu skupinové koheze, intimita technik;
- soutěžení s jinou skupinou či samotná existence jiné skupiny, vytváření povědomí my a oni, budování osobité identity skupiny;
- přítomnost společného „nepřítele“ či společné existenční otázky, tj. vnější ohrožení skupiny.

Za předpokladu, že se členové skupiny do skupinového „dění hluboce osobně a emočně zapojí, když vnímají atmosféru vřelosti a jednoty a když si uvědomují osobní akceptování ze strany vedoucího skupiny i ostatních skupinových účastníků, prohlubuje se individuální prožívání koheze i celková soudržnost skupiny. Velmi důležitou roli hraje vědomí veškerých společně prožitých emocí, které kohezi i integraci skupiny zvyšuje a posiluje“ (Schánilová, 1977, podle dle Kožnara 1992, s. 141). Pro rozvoj koheze je tedy důležité i sdílení společných prožitků, respektive zpětná vazba (reflexe) vycházející ze skupinových aktivit. Koheze jako jeden z prvků skupinové dynamiky je tak i důležitým faktorem „pro posílení účinků

experienciálního učení“ (Kožnar, 1992, s. 150). (Experienciální učení je zde chápáno jako učení prostřednictvím zážitku zpracovaného na základě Kolbova cyklu. Jinými slovy řečeno, koheze ve skupině posiluje dopady působení zážitkové pedagogiky.) Koheze v zážitkových kurzech má význam zejména pro výkonnost skupiny, respektive pro produktivitu a efektivitu dosahování cílů vycházejících jednak z jednotlivých aktivit, ale také z kurzu jako celku.

4.3.2 Klima, atmosféra

Psychosociální klima školy je významným fenoménem, který v různé míře ovlivňuje všechny účastníky dění ve škole. „Obsah pojmu klima je složitý a doposud není jednotně vymezen. Klima školy je odrazem subjektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání, posuzování a hodnocení školního dění jeho aktéry.“ (Průcha, 2009, s. 292) Vzniklý dynamický celek má různá označení prostředí, klima, atmosféra, charakteristika, éthos. Mareš upozorňuje na to, že v české literatuře vzniká mnoho terminologických variant a při používání pojmů, je třeba je vždy vymežit. Lašek uvádí klima jako totožné s atmosférou a definuje ji jako „subtilní předivo sociálních vazeb, emocí, prožitků, snů a zklamání, vliv na zrání a učení žáka, utváření jeho Já a sociální postavení, výkonnost a úspěšnost“ (Lašek, 2007, s. 4)

Atmosféra

„Skupinová atmosféra je důležitou charakteristikou skupiny, ukazuje na jakousi převládající náladu ve skupině, na emocionální ovzduší, klima skupiny (Kožnar, 1992, s. 165). Na tom, jaká převládá skupinová atmosféra, má značný vliv právě vztah mezi kohezí a tenzí ve skupině. Atmosféra má jen relativní trvání, a proto ji pro její proměnlivost zařazujeme do skupinové dynamiky. Mareš ji dokonce velmi krátkodobě vymezuje „termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny.“ (Mareš, 2006, s. 4)

Jakým způsobem může mít vztah koheze a tenze vliv na atmosféru? „Skupinová atmosféra je ovlivňována působením integračních a desintegračních sil ve skupině, které se odrážejí právě v úrovni skupinové koheze a tenze. Integroujícími silami je např. akceptování skupinových cílů a norem, vzájemná znalost, důvěra členů skupiny atd., zatímco desintegroujícími silami jsou skryté či zjevné konflikty, nespokojenost, ztráta důvěry ve skupinu apod.“ (Kožnar, 1992, s. 167). Atmosféra třídy je v této práci použita jako širší pojem a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě.

Skupina potřebuje „mít určitou míru koheze i tenze, potřebuje jak síly stabilizující, integrující, tak síly desintegrující, dynamizující“ (Kožnar, 1992, s. 168). Pokud je atmosféra skupiny optimální, tedy odpovídá-li koheze, tenze a další faktory skupinové dynamiky cílům skupiny jako celku i individuálním cílům členů této skupiny, projeví se to zájmem členů skupiny o skupinové dění a také větší spokojeností. V důsledku tento zvýšený zájem podporuje aktivitu jedince ve skupině, která spolu se spokojeností jedince se skupinovým děním naopak zpětně pozitivně ovlivňuje skupinovou atmosféru. Příliš vysoká míra koheze může vést k natolik nezávaznému společenskému fungování, že to může některé členy přestat zajímat. A opačně příliš nízká míra koheze ve skupině vlastně ani neumožní vzbuzení zájmu o ostatní členy skupiny a tím ani o skupinové dění.

Na atmosféru ve skupině nemá však vliv jen koheze. Jako další podstatný prvek se uvádí vedení skupiny. Vedoucí skupiny tak má velké možnosti v ovlivňování atmosféry skupiny a jeho počínání by mělo směřovat k postupnému navození pocitu bezpečí u všech členů skupiny, neboť k zabezpečení efektivnosti skupiny je potřebná co možná nejpříznivější atmosféra. Ale také je důležité uvědomit si, že atmosféra ve skupině je proměnlivá. Někdy bývá více omezující, jindy naopak povzbuzující, přičemž je zásadní, aby převažovaly fáze příznivé atmosféry. „Vliv na atmosféru skupiny má také složení skupiny a všechny další prvky skupinové dynamiky, jako je např. vývojové fáze skupiny, cíle a normy skupiny, skupinové role, interakce atd., takže atmosféra skupiny je s celou skupinovou dynamikou úzce spjata a spoluvytváří ji.“ (Kožnar, 1992, s. 165). Příznivá atmosféra umožňuje optimální zapojení všech členů skupiny, jejich sebeotvírání, sebezkoumání a sebereprojevování, otevřené poskytování zpětných vazeb, podstupování rizik spojených se sociálním učením. Omezující atmosféra je naopak charakterizována blokováním výše uvedených procesů, nedodržováním skupinových norem, vzájemnou nedůvěrou, vztahovačností, strachem, vzájemnou netolerantností, soutěžením, nevraživostí, agresivitou a hostilitou.

Atmosféra jako součást skupinové dynamiky na zážitkových kurzech znamená specifický úkol pro vedoucí těchto kurzů, neboť jejich úkolem je, aby vytvořili optimální atmosféru, která povede k dosahování vytyčených cílů.

4.4 Školní třída jako sociální skupina

Vstupem do nové školy získává žák na delší dobu nové sociální role, stává se středoškolačkem, spolužákem, sousedem v lavici, službou apod. Školní třída funguje jako model společenského života a spolu s rodinou představuje nejvýznamnější část sociálního prostředí. Žákovi rozšiřuje společenský život, sociálně se rozvíjí, „*vrůstání do skupinových vztahů přináší stimulaci a inspiraci*“ (Kožnar, 1999, s. 205)

Školní třída, kterou tvoří vrstevnický homogenní skupina je vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí ve vývoji. Vrstevnické skupiny je možno charakterizovat v několika bodech. (Havlík, Kot'a, 2002, s. 52)

Vytvářejí se skupinové normy, hodnoty, postoje, plní významné sociální funkce. Vrstevnická skupina:

- zkouší nové způsoby chování bez kontroly a sankcí dospělých;
- posuzuje jedince bez zasahování dospělých a tak odhaluje jejich pozice;
- formuluje vzájemné očekávání bez zkreslení postoji dospělých;
- ovlivňuje vztahy ke škole (ale i ve škole);
- nabízí prožitky, emoce, případně vztahy, na které se v běžném životě nepřistupuje.

Lašek (2001) představuje školní třídu jako složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučit ho kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět. Dítě, které vstupem do školy získává na dlouhou dobu novou roli, roli žáka, tak vstupuje postupně do stále více a více složitých sociálních vazeb. Třída je podle Laška svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků. Postupná participace na sociálním životě ve třídě může přinášet změny tohoto statusu a z něho vyplývajících rolí. Původně stanovená formální struktura třídy se mění na neformální, žáci ve třídě se sdružují do referenčních skupin, získávají kamarády i nepřátele.

Skupina typu školní třídy tedy představuje pro socializaci každého mladého jedince významný přínos. Urovnání si vztahu k sobě a hledání vlastní identity považoval E. Erikson

za základní vývojový úkol v období adolescence. Ujasňování pozice napomáhají i vrstevnické skupiny. V nitru dospívající probíhá konflikt mezi potřebou integrace sebe samého a potřebou vyrovnat se s požadavky společnosti. Vývojová krize končí schopností neleznout a akceptovat vlastní místo a hodnotu sebe jako člena tohoto společenství. Třída je prubířským kamenem, ale i vítanou modelovou situací, ve které si může vyzkoušet i osvojit řešení mnoha důležitých sociálních situací.

Hrabal školní třídu z diagnostického hlediska chápe jako: „ 1. Soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky. 2. Třída je sociální skupina jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých činitelů.“ Toto vymezení je použito v sociometrickém dotazníku V. Hrabala, jehož charakteristika je uvedena v empirické části práce.

5 Empirická část

5.1 Formulace výzkumného problému

V předchozích částech práce byl teoreticky popsán vliv zážitku na osobnost a vývoj jedince. Dále bylo podrobně analyzováno, jak je možné zážitek využít ve vzdělávací praxi a jak jím lze ovlivňovat sociální skupinu, konkrétně školní třídu.

Empirická část se zabývá adaptačním kurzem a seznamovacím dnem na střední škole a klade si za cíl zjistit, jaký vliv mají tyto kurzy na urychlení vývoje interindividuálních vztahů a vnímání skupinové atmosféry. Cílem je porovnat a zjistit případné odlišnosti ve třídách, které tímto kurzem prošly a ve třídách, kterým nebyla dána příležitost zúčastnit se adaptačního kurzu. Z těchto případných souhlasných a rozdílných charakteristik je možno vyvodit vliv realizovaného adaptačního kurzu na kolektiv třídy.

Výzkum pro tuto diplomovou práci zkoumá sociálně-psychologickou rovinu adaptačních kurzů. Ponejvíc se zaměřuje na tyto oblasti:

- koheze skupiny (skupinová dynamika);
- skupinová atmosféra;
- utváření pozitivních a negativních sociálních vazeb.

5.2 Konkretizace problému

Problematika je zkoumána na příkladě realizovaných adaptačních kurzů na dvou středních školách ve středně velkém městě Poděbrady (Gymnázium Jiřího z Poděbrad a Střední odborná škola Poděbrady). Obě školy přistupují k organizaci kurzů různým způsobem.

Gymnázium Jiřího z Poděbrad pro první ročníky čtyřletého připravuje třídní adaptační kurz, který probíhá mimo školní prostředí a je veden externími kvalifikovanými lektory. Ve srovnání s tím umožňuje Střední odborná škola Poděbrady prvním ročníkům pouze jednodenní program ve školním prostředí zprostředkovaný pedagogy školy. Pro účely této práce se za „adaptační kurz“ bude terminologicky označovat jen kurz organizovaný

gymnáziem Jiřího z Poděbrad, zatímco jednodenní program Střední odborné školy pro žáky bude nadále označován jako „seznamovací den“.

Na výše jmenovaných školách jsem měla možnost úzce pracovat s nově utvářejícími se kolektivy prvních ročníků. Vzhledem k tomu, že jsem byla jedním z autorů adaptačního kurzu a kurz jsem osobně lektorovala, měla jsem možnost velmi důkladně a detailně poznat celou skupinu a probíhající procesy v ní. Příprava výzkumu i sběr dat tak mohly proběhnout v úzkém kontaktu s testovanými žáky. Komunikace se sledovanými skupinami žáků byla bezprostřední a usnadňovala získání všech výsledků.

5.3 Výzkumné otázky

Při hodnocení průběhu a výsledků adaptačních kurzů a seznamovacího dnu na obou školách se objevují především následující okruhy otázek, které jsou v práci zkoumány.

- Ovlivňuje absolvování adaptačního kurzu kohezi třídní skupiny?
- Přispívají adaptační kurzy k vývoji skupinových vazeb v kolektivu?
- Dochází ke kvalitativním změnám ve skupinové atmosféře prvních ročníků?

5.4 Formulace hypotéz

Pro výzkumné účely této diplomové práce byly stanoveny následující hypotézy.

H1: Adaptační kurzy zvyšují skupinovou kohezivitu⁵ v třídních kolektivech. Třída po absolvování adaptačního kurzu projevuje více interindividuálních soudržných vazeb, než třída, která prošla pouze seznamovacím dnem.

⁵ **Skupinová koheze** – vnitřní soudržnost skupiny. Znaky skupinové koheze lze popsat takto: homogenní složení skupiny, relativně malý počet členů, časté interakce, podobné skupinové cíle. Termín je vysvětlen výše v teoretické části práce. V hypotézách je chápán ve stejném smyslu.

H2: Adaptační kurzy urychlují vývoj skupinových vazeb v třídních kolektivech. Třída, která absolvovala adaptační kurz, vykazuje více pozitivních vazeb⁶ než třída, která absolvovala pouze seznamovací den.

H3: Třída po absolvování adaptačního kurzu bude projevovat vyšší index skupinové atmosféry než třída, která tímto kurzem neprošla.

5.5 Volba metod

Pro zodpovězení výzkumných otázek a verifikaci hypotéz jsou v práci použity následující metody:

Sociometrické metody: **Sociometrický ratingový dotazník** (So-Ra-D) autora V. Hrabala byl pro výzkum využit jako hlavní metoda.

Inventář skupinové atmosféry byl využit jako druhá hlavní metoda.

Doplňující metodou byly polostrukturované **rozhovory s účastníky** adaptačního kurzu a také s učiteli Gymnázia Jiřího z Poděbrad. Rozhovory neproběhly na Střední odborné škole, proto není možná relevantní komparace.

5.5.1 Charakteristika výzkumných metod

Sociometrie

So-Ra-D je sociometrickým testem využívajícím ratingu, tj. škálování. „Na základě sociometrických dat můžeme usuzovat na skupinovou atmosféru a kohezi skupiny“ (Petrusek, 1969, s. 217). Konkrétně se jedná o pětibodovou škálu Likertova typu, na které každý jedinec hodnotí ostatní jedince ve skupině z hlediska jejich vlivu a oblíbenosti. Výchozími údaji pro zpracování jsou tedy jednotlivá číselná hodnocení vlivu a sympatie podle předložené škály a volné vzájemné slovní charakteristiky. Výsledky těchto číselných hodnocení jsou vyjádřeny kvantitativně jako indexy vlivu, oblíbenosti a náklonnosti. Sociometrické dotazníky se vyhodnocují na škále 1 – silná vazba, 3 – absence vzájemné vazby, 5 – averzivní vztah. Dalším zpracováním číselných hodnocení pak získáváme skupinové indexy. Dotazník lze využít pro posouzení různých skupin i hodnocení jednotlivce ve skupině. Také se hodí

⁶ **Pozitivní vazba** – vzájemná (nebo i jednostranná) pozitivní volba v sociometrickém dotazníku.

k hodnocení účinků různých výchovně vzdělávacích opatření, které se projeví změnami v kohezi a emoční atmosféře skupiny.

Dotazník So-Ra-D byl autorce práce zapůjčen z Kabinetu diagnostických pomůcek katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (viz příloha 1). K jeho zpracování a vyhodnocení autorka využívala specializovaný počítačový program zapůjčený odtamtéž.

Inventář skupinové atmosféry

Normovaný dotazník pracuje na principu sémantického diferenciálu, obsahuje celkem deset položek, které jsou situovány do deseti bipolárních adjektiv na osmi bodové škále (viz příloha 2). Hrubé skóry naměřené atmosféry mohou nabývat teoreticky od 10 do 80 bodů. Čím vyšší je celková hodnota v součtu, tím lepší je skupinová atmosféra. Tento dotazník byl přeložen do češtiny, aby mu žáci bez větších problémů rozuměli. Jelikož normy dotazníku byly stanoveny i pro českou populaci, autorka pracovala s těmito normami. Celkové znění dotazníku je uvedeno v příloze 2 a jeho české znění je možno dále využívat. Výběru dotazníku předcházela konzultace s Kabinetem diagnostických pomůcek katedry psychologie FF UK.

Polostrukturované rozhovory s účastníky

Třídním učitelům zkoumaných tříd byly s po skončení adaptačního kurzu kladeny některé strukturované otázky, které byly zaměřeny na přínosy adaptačního kurzu pro třídní kolektiv a na změny v atmosféře třídního kolektivu. Další informace byly získány volným vyprávěním třídních učitelů. Rozhovory s absolventy adaptačního kurzu proběhly při zakončení kurzu a pak s časovým odstupem čtyř měsíců a zkoumaly názor účastníků na přínosnost kurzu a jeho vliv na rozvoj vztahů ve třídě. Podrobnější znění odpovědí z rozhovorů s účastníky i učiteli je rozebráno v jednotlivých analýzách tříd.

5.5.2 Hodnotící kritéria sociometrických dotazníků

Pro větší přehlednost jsou výsledky řazeny dle jednotlivých tříd a nikoliv dle metod, což by byl druhý možný způsob prezentace výsledků. Výsledky dotazníku So-Ra-D nabízejí velké množství dat, ale pro potřeby této práce jsou využita jen data související se skupinovou

rovinou sociometrie. Při vyhodnocování dotazníkových dat byla využita následující hodnotící kritéria:

- Jaká je soudržnost (koheze) celé třídy?
- Jaká je emoční atmosféra třídy?
- Kolik má třída neformálních vůdců?
- Kteří žáci tvoří jádro třídy, kolik jich je?
- Kolik má třída izolovaných členů?
- Jaký je skupinový index náklonnosti?

5.6 Intervenující proměnné, které mohly výsledky výzkumu ovlivnit

Při interpretaci je třeba brát v úvahu i další proměnné ovlivňující výchozí údaje získané od žáků. K těmto proměnným patří například osobnost hodnotících, zejména jejich schopnost objektivního vnímání sebe sama a vnímání svých spolužáků, a také upřímnost hodnocení, dále také jejich skutečné versus domnělé sociální chování. Mezi intervenující proměnné patří i trvání a intenzita vzájemných interakcí mezi členy zkoumané skupiny před absolvováním kurzu. Hodnocení jednotlivců je nepřímo a vzdáleně ovlivňováno také nově utvářenými hodnotami a normami zkoumané skupiny, jejími cíli a rolemi ve skupině. Nemalý vliv na formování kolektivu, který ovšem není zahrnut v daném výzkumu, má také osobnost a působení třídního učitele.

5.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření se zapojily celkem čtyři nově nastupující třídy středních škol z Poděbrad. Jednalo se o dva první ročníky čtyřletého všeobecného Gymnázia Jiřího z Poděbrad (dále značené jako 1. A a 1. B). Ze Střední odborné školy v Poděbradech byla zapojena jedna třída oboru veřejnosprávní činnost (dále jako 1.VS) a jedna třída oboru agropodnikání (dále jako 1. AGR). Výzkumu se zúčastnilo celkem 121 žáků, z toho 71 dívek a 50 chlapců (tabulka 1), ve věku 15 až 16 let. U tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu, byly po celou dobu pobytu přítomny třídní učitelky, které se do programu se aktivně zapojovaly, případně jej pouze pozorovaly. Autorka práce figurovala jako hlavní lektorka adaptačních kurzů, program předem vytvářela a byla obeznámena s jeho strukturou, cíli a

metodami. Do dotazníkového šetření nebyly učitelky zapojeny vůbec, do výsledku výzkumu jsou zapojeny jejich odpovědi z rozhovorů během adaptačního kurzu a debřifingových aktivit, které probíhaly již ve školách.

Sociometrický dotazník je poměrně náročný na administraci a vysvětlení ratingových bodů, proto všechny dotazníky zadávala pouze autorka práce. Tím byly alespoň částečně zaručeny stejné podmínky a nemělo by tak docházet ke zkreslení v instrukcích. Ze stejného důvodu byly osobně zadány i inventáře skupinové atmosféry. Autorka se držela stále stejné instrukce, popř. mohla osobně zodpovědět nejasnosti, které se týkaly položek dotazníku, s nímž byla velice dobře obeznámena. Dotazníky byly zadány během vyučovací hodiny. Ve třídách, kde proběhl adaptační kurz (na gymnáziu), byly autorce vyčleněny dvě vyučovací hodiny. Před zadáváním dotazníku byl pro třídy připraven asi hodinový program, během kterého proběhly motivační aktivity zaměřené a dále zkoumající spolupráci třídy. Také proběhla skupinová diskuze, hlavním tématem byla atmosféra a vztahy ve třídě.

Třída	Celkem žáků	Dívek	Chlapců
1. AGR	27	15	12
1.VS	30	21	9
1. A	32	19	13
1. B	32	18	14
Celkem	121	73	48

Tabulka 1. Počty žáků ve zkoumaných třídách.

5.8 Časový plán a postup výzkumu

Samotnému sběru dat a testování předcházela důkladná teoretická i praktická příprava, jejímž cílem byla zejména překlad a úprava dotazníků. Jednotlivé fáze výzkumu byly přizpůsobeny časovým potřebám školy. Při vlastním průběhu adaptačního kurzu k výzkumu a sběru dotazníkových dat nedocházelo, avšak došlo k zhodnocení kurzu při skupinové diskuzi a dalších aktivitách. Sociometrické šetření slouží ke zmapování situace ve skupině prostřednictvím měření vztahů, ve které se členové bezprostředně znají. Bylo tedy vyloučeno,

aby se první měření konalo před začátkem adaptačního kurzu, protože se členové skupiny zatím dobře či vůbec neznali.

Vlastní testování formou dotazníků tedy proběhlo cca tři týdny po skončení adaptačního kurzu, kdy se předpokládalo, že vztahy ve skupině budou již „usazené“ a zformované, ale dosavadní vývoj skupiny je bude ovlivňovat jen minimálně. Administrace dotazníků probíhala po měsíci autorkou samotnou. Retestování části zjištěných hodnot proběhlo s určitým časovým odstupem, cca za pět měsíců od konce adaptačního kurzu. K opětovnému zadání sociometrického testu nedošlo z praktických důvodů a kvůli výslovnému přání školy, která preferovala aktivní činnost před samotným vyplňováním dotazníků. Zadání dotazníku v pozdějším období by sice změřilo skupinové vazby, ale již by nešlo o přímý vliv adaptačního kurzu, ale o přirozený vývoj, kterým se třída ubírala.

5.8.1 Postup výzkumu na Gymnáziu Jiřího z Poděbrad

1. fáze výzkumu: adaptační kurz

Adaptační kurz proběhl během prvního týdne v září 2009 v rekreačním středisku v Českém ráji. Třídy pobývaly na místě celkem tři dny. Během adaptačního kurzu byl shromážděn pomocný materiál (zpětné vazby, písemné materiály z aktivit), ze kterého lze také vysledovat část odpovědí k výzkumným otázkám. Třídy na konci kurzu byly informovány o výzkumu a byly požádány o budoucí spolupráci a byl zajištěn jejich souhlas s účastí na výzkumu.

2. fáze výzkumu: první dotazníkové šetření

První část dotazníkového šetření proběhla na konci září 2009, tedy přibližně tři týdny po proběhnutí adaptačního kurzu. Byl zadán sociometrický dotazník So-Ra-D a inventář skupinové atmosféry. Také proběhly krátké polostrukturované rozhovory s třídními učiteli a školní koordinátorkou adaptačních kurzů o dění a atmosféře ve třídách.

3. fáze výzkumu: retest dotazníků

Tato část výzkumu proběhla v druhé polovině ledna 2010. Obsahem tohoto setkání byly skupinové aktivity, které byly zaměřeny na analýzu vztahů ve třídě. Proběhla diskuze o možných přínosech adaptačního kurzu pro třídu. Třídám byl zadán retest inventáře skupinové atmosféry. Třídy ke konci bloku byly také předběžně seznámeny s výsledky předchozího šetření, ovšem jen v omezené míře. Třídy projevíly velký zájem o výsledky zmiňovaných dotazníků, které jim byly podány ústně.

5.8.2 Postup výzkumu na Střední odborné škole Poděbrady

Třídy střední odborné školy prošly pouze seznamovacím dnem během prvního týdne školní docházky. Probíhal za přítomnosti třídní učitelky na školním hřišti. Celý seznamovací den trval pouze pět vyučovacích hodin. Program připravovaly třídní učitelky ve spolupráci se školní metodičkou prevence. Autorka práce u tohoto programu nebyla osobně přítomna. Stejně jako ve výše zmíněných třídách, administrace dotazníku proběhla osobně autorkou práce.

1. fáze výzkumu: první testování

Tato fáze výzkumu proběhla začátkem října 2009, tedy téměř ve stejné době jako 2. fáze výzkumu u Gymnázia Jiřího z Poděbrad. Autorka práce rozdala sociometrický dotazník a inventář skupinové atmosféry. Proběhl také krátký rozhovor s třídními učiteli o dění a atmosféře ve třídě a o možném přínosu seznamovacího dne pro třídní kolektiv.

2. fáze výzkumu: retest dotazníků

Třídám byl zadán retest inventáře skupinové atmosféry. Škola si další aktivity se třídami nazadala a nepožadovala je. V této době proběhl rozhovor se školní metodičkou o vlivech seznamovacího dne.

3. fáze výzkumu: debriefing výsledků

V poslední fázi proběhl debriefing výzkumného šetření s metodičkou a třídními učiteli. Žáci byli pouze krátce seznámeni s výsledky šetření.

6 Výsledky výzkumu

6.1 Popis dat

Kvantitativní data byla získána ze dvou zdrojů, z hlavních metod (sociometrie a inventář skupinové atmosféry).

Rozložení dat indexů ze sociometrického dotazníku u všech tříd nenabývá normální, Gaussovy křivky. Funkce dat je unimodální (má pouze jeden vrchol) a je pozitivně zešikmena zprava. Z těchto důvodů je vhodné a směřodonné porovnávat hlavně data ze středových hodnot mediánu. (viz grafy příloze 3)

Pro větší přehlednost jsou výsledky řazeny dle jednotlivých tříd.

V této části práce jsou uvedeny výsledky sociometrických dotazníků, který jsou zformovány do sociogramů. Datovou maticí a grafem jsou uvedena data, která se týkají kvantitativního vyhodnocení sociometrického testu.

Data z inventáře skupinové atmosféry nebylo třeba více statistiky analyzovat, jelikož jsou stanoveny normy pro hrubé skóry, respektive pro umístění na percentilové stupnici.

	HS (říjen 2009)	Percentil	HS (leden 2010)	Percentil	Diference percentilu
1. A	65	81	62	73	-8
1. B	64	77	61	69	-8
1.VS	49	33	56	54	23
1. AGR	45	24	52	42	18

Tabulka 2. Výsledky hrubých skóre (HS) inventáře skupinové atmosféry

Hrubé skóre inventáře skupinové atmosféry jsou výrazně vyšší u tříd 1. A a 1. B, což se projevuje v percentilovém umístění. Při porovnání výsledků v říjnu 2009 a výsledků v lednu 2010 je vidět u tříd 1. A a 1. B mírný pokles, zatímco u tříd 1.VS a 1. AGR je výrazné navýšení skupinové atmosféry.

6.2 Analýzy výsledků v jednotlivých třídách

V této kapitole jsou uvedeny kvalitativní výsledky dle jednotlivých tříd. Jsou zde uvedeny čtvercové diagramy každé třídy a orbitální (kruhové) celkové sociogramy. Zobrazení grafů je po třídách. Srovnání tříd je uvedeno na konci kapitoly.

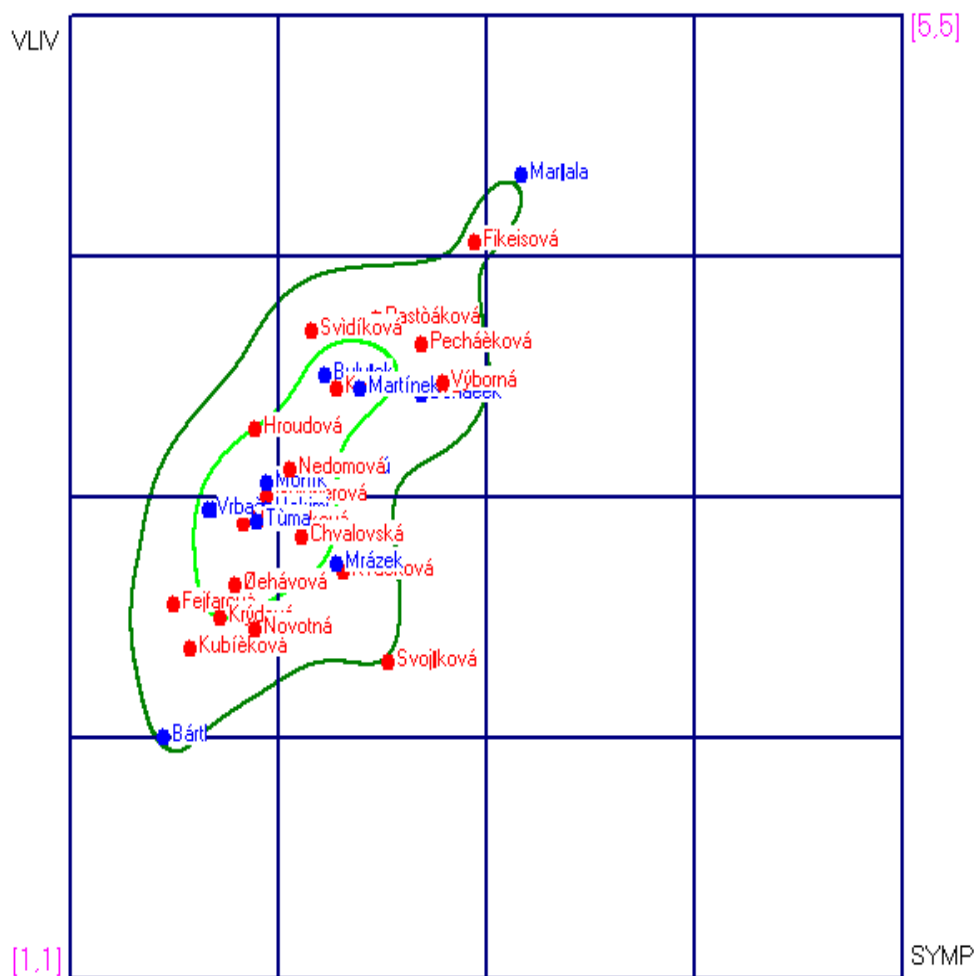
Čtvercový diagram (obrázek 9) vykresluje pomyslnou sociomapsu kolektivu třídy. Zobrazuje průměrné hodnocení jednotlivých žáků, a to jak v otázce vlivu (vertikální osa grafu), tak i v otázce sympatií (horizontální osa grafu). Součástí tohoto diagramu je také shluková analýza, která dává čitelný přehled o tom, kteří žáci jsou součástí jádra třídy, nebo některé podskupiny ve třídě. Obor hodnot je od jedné do pěti. Platí, že čím níže a více vlevo je žák umístěn, tím je jeho pozice v kolektivu lepší. Pokud se některý jedinec umístil mimo sociomapsu, znamená to, že se v maximálních nebo minimálních hodnotách odchyluje od průměru (tedy od jádra třídy).

Orbitální celkový sociogram zobrazuje jednotlivé vazby mezi spolužáky navzájem. Vztahy jsou naznačeny rovnou úsečkou. V tomto sociogramu jsou akcentovány vztahy, které byly okótovány krajní hodnotou (jedna nebo pět).

Při hodnocení výsledků **skupinové atmosféry** se vycházelo z výše zmíněné tabulky výsledků hrubých skóre a percentilů. Pro podrobnější analýzu jednotlivých položek, je pro každou třídu uváděna samostatná tabulka s pořadím jednotlivých hodnot.

6.2.1 Třída 1. A

V této třídě je dohromady třicet dva žáků, z toho devatenáct dívek a třináct chlapců. Podle čtvercového diagramu je sociomapsa třídy členitá. Rozpětí os je od prvního čtverce (vrchol celé sítě, souřadnice 1,1) po okraj třetího čtverce spodního okraje sítě. Celá mapa je umístěna v levé části, která znamená nadprůměrné hodnocení vlivu a sympatií. Většina (dvě třetiny) žáků třídy je umístěna v jádru kolektivu (světle zelené pole). Z třetiny žáků, kteří se nepohybují v jádru, můžeme vyčlenit dva neformální vůdce třídy (Bártl, Svojšková). Podle sociomapsy také nejsou zřetelní žádní zcela izolovaní žáci ani jiné podskupinky tříd. Tato struktura kolektivu svědčí o kvalitní soudržnosti vztahů ve třídě.



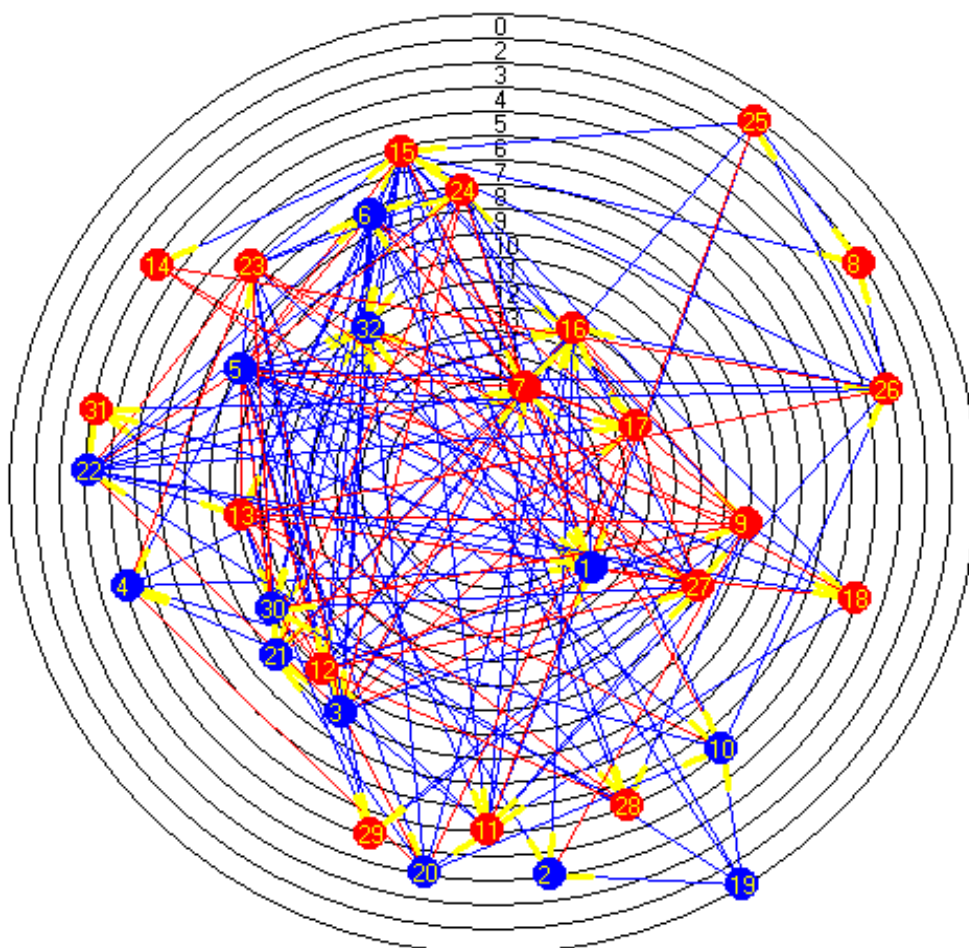
Obrázek 9. Čtvercový diagram – třída 1. A

Z dalšího obrázku (obrázek 10) orbitálního sociogramu lze vyčíst četnost a kvalitu interakcí ve skupině. Jednotlivé úsečky představují síť vztahů mezi spolužáky. Vztahy jsou zaznamenány pouze tehdy, pokud došlo k udělení ratingového bodu jedna nebo dva. Na tomto obrázku se potvrzují podobné skupinové tendence jako v předchozí sociomapě.

V kolektivu jsou jedinci, kteří nemají tak velké množství kontaktů, ale ve skupině se nevyskytují žáci, kteří by byli třídou vyloučeni. Také v této třídě nejsou komunikační podskupiny. Interakční síť je velmi intenzivní a bohatá. Minimální počet vzájemných vazeb jsou tři (žák pod číslem 8) a nejvyšší počet vazeb má žák pod číslem 1. Tato propojenost svědčí o velmi pozitivním a proakčním skupinovém nastavení. Provázanost jednotlivých vazeb svědčí také pro kompaktnost (koherenci) skupiny.

Zřetelněji můžeme rozpoznat postavení skupinového vůdce (žák pod číslem č. 1), který je stejný jako nad předchozím obrázku čtvercového diagramu (obrázek 10). Ve třídě také jsou

rovnoměrně rozvrženy vztahy mezi chlapci a dívkami. Třídní index náklonnosti se pohybuje v nadprůměrném pásmu. Při jeho porovnání s českou normou (Hrabal, 2005) je umístěn na 79. percentilu. Tento index podle autora sociometrického dotazníku vypovídá o celkové třídní atmosféře a provázanosti vazeb.



Obrázek 10. Orbitální sociogram – třída 1. A

Výsledky z inventáře skupinové atmosféry třídy korespondují s indexy ze sociometrického dotazníku. Na začátku sledovaného období žáci této třídy hodnotili atmosféru ve třídě 65 skóry z 80 maximálně možných. V normalizovaném hodnocení se výsledek hrubých skóre pohybuje na 81. percentilu. Další měření proběhlo po čtyřech měsících a skupina atmosféru ohodnotila mírným poklesem. Průměrný součet hrubých skóre činil 62 bodů z 80. Diference směrem dolů v percentilovém hodnocení je 8 percentilů, to znamená posun na 73. percentilový bod.

Ve třídě došlo i ke změně kvalitativního hodnocení atmosféry třídy. Jak uvádí tabulka níže (tabulka 3), změny proběhly v pozicích, které byly nejvíce hodnoceny. V počátečním měření žáci charakterizují převládající atmosféru jako zajímavou, přátelskou, přijímající a spokojenou. Třidu podle nich naopak nevystihuje produktivní atmosféra a upřímné vztahy. V retestu skupinové atmosféry se proměnilo pořadí charakteristik. Pořadí charakteristik je následující: přátelská, spokojená, přijímající a zajímavá atmosféra. Na posledním místě jsou upřímné vztahy a kooperativní atmosféra třídy. Nejvýraznější změna je tedy v charakteristice „zajímavá“ skupinová atmosféra, z počátečního prvního místa poklesla na čtvrté.

Pořadí	Říjen 2009	Leden 2010
1	zajímavá	přátelská
2	přátelská	spokojená
3	přijímající	přijímající
4	spokojená	zajímavá
... střední položky vynechány...		
9	produktivní	kooperativní
10	upřímné vztahy	upřímné vztahy

Tabulka 3. Výsledky inventáře skupinové atmosféry – třída 1. A

Shrnutí diskuze se žáky

Část hodnocení proběhla na závěr adaptačního kurzu, další část při diskuzi v lednu 2010.

Výstupy z lednové aktivity a diskuze:

- „Dobře jsme se poznali při aktivitách, kde jsme problém museli řešit třída jako celek. Tam se poznalo, jak se kdo projevuje. Kdo je aktivnější a kdo je pasivnější...“
- „Hodně jsme se poznali při prolejšání pavučinou i na těch ostatních lanech. Museli jsme si vzájemně věřit a vymyslet, jak to společně přejít.“
- „Mně přijde, že nejvíc jsme si povídali navečer, a když jsme měli volno. Mohli jsme se bavit o všem a s kýmkoliv.“

Co nás spojuje jako třídu:

- „jsme dobrý kolektiv“

- „máme se rádi“
- „spolupracujeme“

Co můžeme zlepšit, aby se nám spolu lépe fungovalo:

- „více držet při sobě, podporovat se“

Co nás ohrožuje jako třídu:

- „neupřímnost“
- „velká ukecanost o hodinách“
- „známky“

Shrnutí rozhovoru s třídní učitelkou

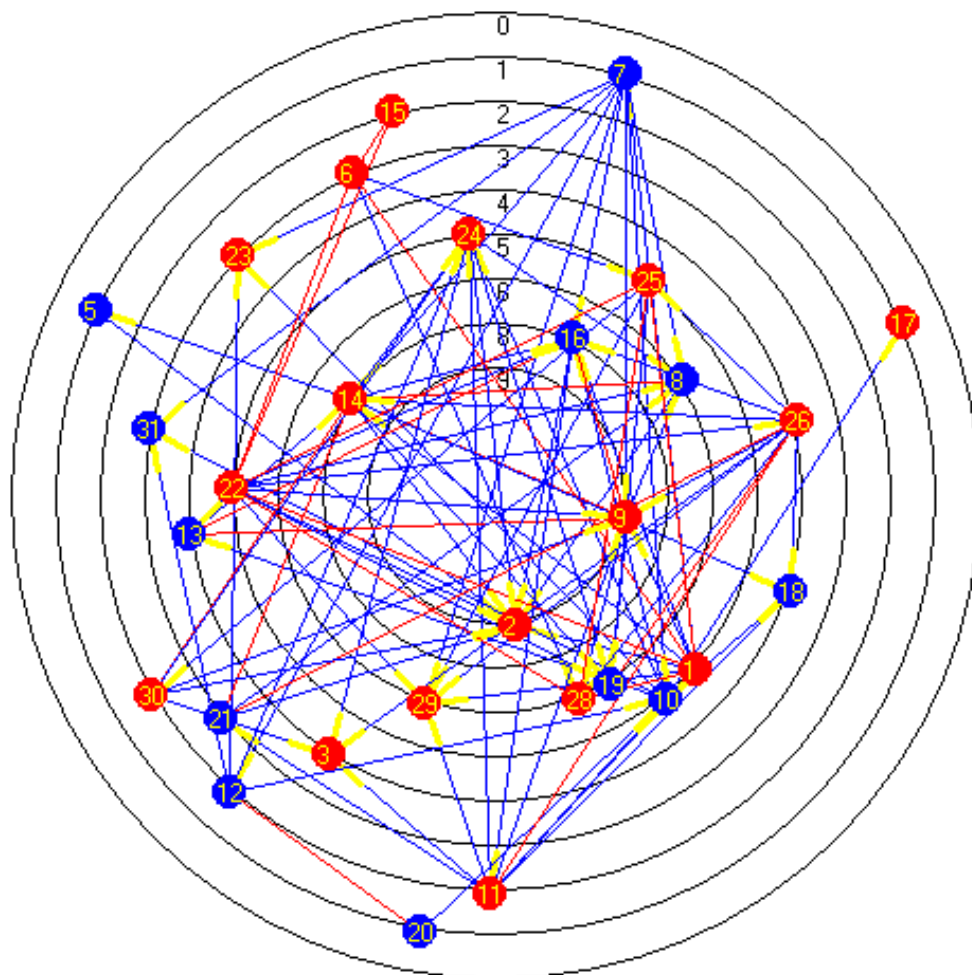
„Jsem ráda, že se adaptačního kurzu mohu zúčastnit, hodnotím to velmi pozitivně. Třídnímu učiteli se podaří navázat kontakt se třídou, který by jinak budoval velmi dlouho. Já svou třídu učím pouze dvě hodiny týdně, takže jako velké plus je to, že je poznám poměrně důkladně a hlavně z naprosto jiného úhlu než ve škole. Většinou se aktivit účastním jako tichý pozorovatel, mohu si tedy “otypovat”, kdo bude vůdcem třídy. Poznám, jak se kdo chová a co od nich mohu čekat. To samé platí i opačně. Na kurzu si také můžeme nastavit pravidla, které budou platit i později ve škole. Se třídou pak máme společné zážitky a máme, na co vzpomínat. Jelikož s nimi nejedu na lyžařský výcvik, je toto jediný delší čas, který mohu strávit s celou třídou. Negativum se dovedu představit, pokud by došlo k nějaké konfliktní situaci, nebo pokud bychom si se třídou nesesdli, což se take může stát. Svou třídu hodnotím jako naprosto bezproblémovou. Už během kurzu se projevovali jako docela dobrá parta. Je s nima docela legrace. Uvidíme, jak se budou vyvíjet v budoucnu. I když to záleží na přístupu každého učitele.“

6.2.2 Třída 1. B

Ve druhé třídě gymnázia je celkem třicet dva žáků, osmnáct dívek a čtrnáct chlapců. Většina plochy mapy třídního kolektivu (obrázek 11) zasahuje do levé poloviny, od druhého až do čtvrtého kvadrantu. Ve třídě je poměrně velké jádro (světlezeleně ohraničená část mapy). Mimo toto jádro je pouze jedna pětina třídy, ale rozhodně se nepohybují za hranicemi mapy této třídy. Tento kompaktní střed třídy naznačuje dobrou komunikační a vztahovou strukturu. Je zajímavé, že z mapy není viditelný výrazný žák, kterého by mohl být nazván neformálním vůdcem třídy.

Kruhový sociogram znázorňuje kvantitativní aspekty vztahů ve třídě (obrázek 12). Interakčně-komunikační síť je také poměrně četná. Nicméně v porovnání s třídou 1. A Gymnázia Jiřího z Poděbrad je vidět kvantitativní úbytek vztahů a jejich menší rozvinutost. I z tohoto schématu vyplývá, že skupina dobře intergruje všechny své členy. V této třídě se nevyskytují opomenutí a izolovaní členové. Minimální počet vzájemných vazeb je jedna vzájemná vazba (žák pod číslem 17) a nejvyšší počet vazeb má žák pod číslem dva (devět vazeb). Vazby hlavně okolo středu orbitalu jsou dobře provázané. Žáci, kteří jsou u okraje kruhu mají vztahy se žáky, kteří jsou uprostřed jádra. Což vypovídá o dobrém stmelení kolektivu. Ve třídě také jsou rovnoměrně rozvrženy vztahy mezi chlapci a dívkami.

Celkový třídní index náklonnosti je podle normálního rozdělení v lehkém nadprůměru a to na 68. percentilovém bodu. Bodové skóre idexu náklonnosti také svědčí pro dobrou atmosféru a celkovou koherenci školního kolektivu.



Obrázek 12. Orbitální sociogram – třída 1. B

Potvrzení poměrně dobré úrovně skupinové atmosféry najdeme i v analýze dalšího dotazníku. Počáteční stav atmosféry je charakterizován 77. percentilem, což je 67 hrubých skóre z celkových 80. V druhém měření dochází také, jako v předchozí třídě, k mírnému poklesu. Naměřený hrubý skór činil 61 bodů, což je celkový 69. percentil. Rozdíl percentilů představuje tedy pokles o 8 percentilů. Atmosféra třídy sice mírně poklesla, ale i druhý výsledek svědčí o naprůměrné skupinové atmosféře.

Při měření došlo pochopitelně také k proměně položek na nejdůležitějších pozicích. Při prvním měření třída atmosféru charakterizovala jako spokojenou, přátelskou, zajímavou, přijímající.

Nejméně vystihující atmosféra byla podporující s upřímnými vztahy. Při druhém měření třída atmosféru charakterizovala jako přátelskou, podporující, zajímavou a přijímající.

Výrazná změna je v položce „podporující“. Při prvním měření byla umístěna na předposledním místě a při druhém měření se posunula už na druhé místo.

Pořadí	Říjen 2009	Leden 2010
1	spokojená	přátelská
2	přátelská	podporující
3	zajímavá	zajímavá
4	přijímající	přijímající
...střední položky vynechány...		
9	podporující	úspěšná
10	upřímné vztahy	upřímné vztahy

Tabulka 4. Výsledky inventáře skupinové atmosféry – třída 1. B

Shrnutí diskuze se žáky

Část hodnocení proběhla na závěr adaptačního kurzu, další část při diskuzi v lednu 2010.

Výstupy z lednové aktivity a diskuze:

- „Jo, na kurzu byla sranda. Rádi na to vzpomínáme. Přezdívky, které jsme si na kurzu vymýšleli, některým zůstaly do teďka. A občas někdo pronese nějaký hlášky z her.“
- „Stejně si myslím, že jsme se ještě hodně seznámili potom ve škole. Ale kurz byl aspoň dobrou start.“
- „Hodně nás stmelila nepříjemná paní správcová, která nás hodně prudila. No, aspoň jsme měli vždycky dobrý téma k hovoru.“

Co třídu spojuje jako třídu

- „humor“
- „společný cíl“
- „přátelskost“

Co můžeme zlepšit, aby se nám spolu lépe fungovalo:

- „respektovat druhé a umět se za sebe postavit“

Co nás ohrožuje jako třídu:

- „třídní učitelka“
- „roztěkanost“

Shrnutí rozvoru s třídní učitelkou

„Jsem třídní učitelkou poprvé, adaptační kurz byl pro mě zajímavou zkušeností. Nevím, jak na kurzech fungují ostatní třídy, takže nemůžu posoudit, jestli to funguje nebo ne. Mě osobně se líbilo, že můžu studenty poznat předem a otypovat si je. Jedu s nima ještě na lyžák, takže nějaké aktivity z adaptáku určitě použijeme. No minimálně budou platit stejná pravidla, jako byla celou dobu kurzu. Na těchto kurzech je taky pozitivní, že oni poznají i mě a nebudou se třeba pak bát za mnou s čímkoliv přijít.

Jen mi vadí, že jsme tam byli poměrně krátkou dobu a nejsem si jistá, jestli kurz splní všechny cíle. Myslím, že by nám to všem prospělo, kdybychom mohli na podobný kurz jezdit aspoň každý rok. Jako minus vidím, že je musím přes večer hlídat, aby náhodou něco nevyváděli.“

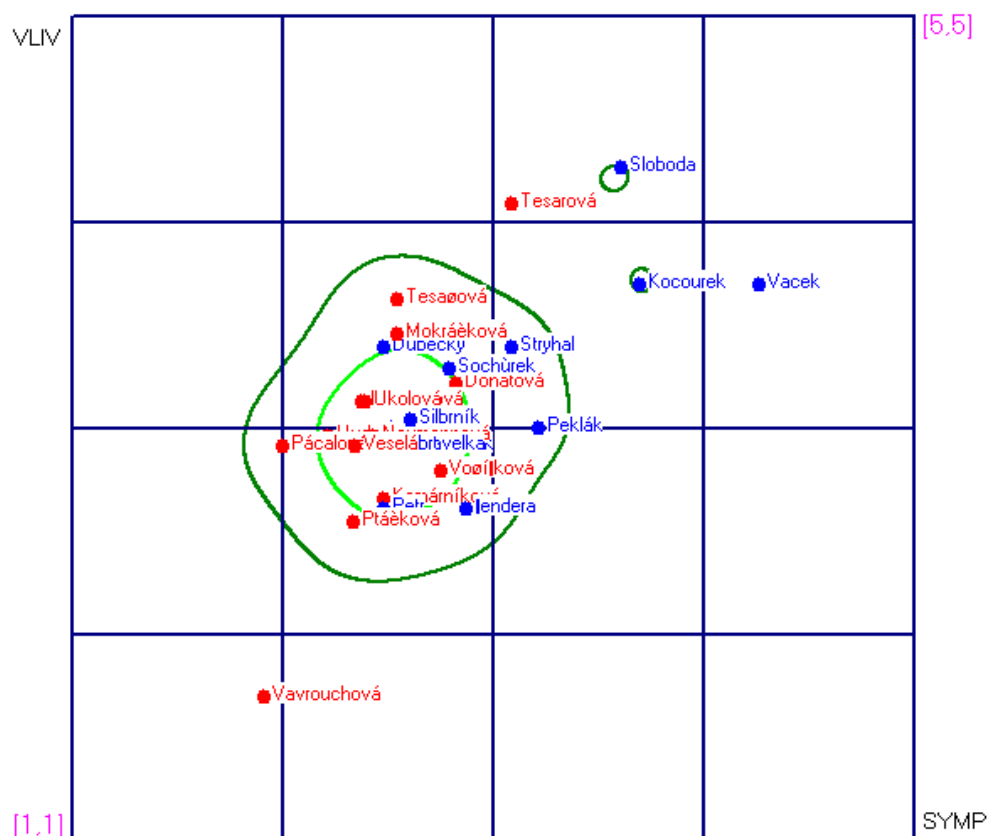
6.2.3 Třída 1. AGR

Třída Střední odborné školy Poděbrady, obor agropodnikání je složená z dvaceti sedmi žáků, z toho patnácti dívek a dvanácti chlapců. Většina sociomapy (obrázek 13) je situována ve druhém a třetím kvadrantu levé poloviny sítě. Na první pohled má tato mapa menší plochu, než u předchozích dvou tříd. Světle zelené jádro třídy je také menší, kvantitativní rozsah třídy je v porovnání s předchozí třídou také nižší. V jádru třídy se nepohybuje zhruba polovina třídy, nicméně většina se pohybuje ve vnitřních hranicích třídy.

V sociomapě jsou velmi zřetelně vidět izolovaní členové třídy. Celkem se jedná o pět žáků (dvě dívky, tři chlapci). Jednu z dívek, mimo střed třídy můžeme označit za neformální vůdkyni. Jelikož se pohybuje velmi blízko vrcholu celé sítě (souřadnice [1,1]), můžeme použít i označení „sociometrická hvězda“. Izolovaní členové skupiny netvoří dohromady žádnou alternativní podskupinu, třída jiné podskupiny nevytváří.

Díky opomíjeným členům třídy nemůžeme kolektiv hodnotit jako dobře integrovaný a koherentní sociální celek.

Na obrázku orbitálního sociogramu (obrázek 14) jsou ještě markantněji vidět nevyrovnané vazby a izolovaní členové třídy. Kvantitativní četnost vztahů je výrazně menší, než u výše zmiňovaných tříd.

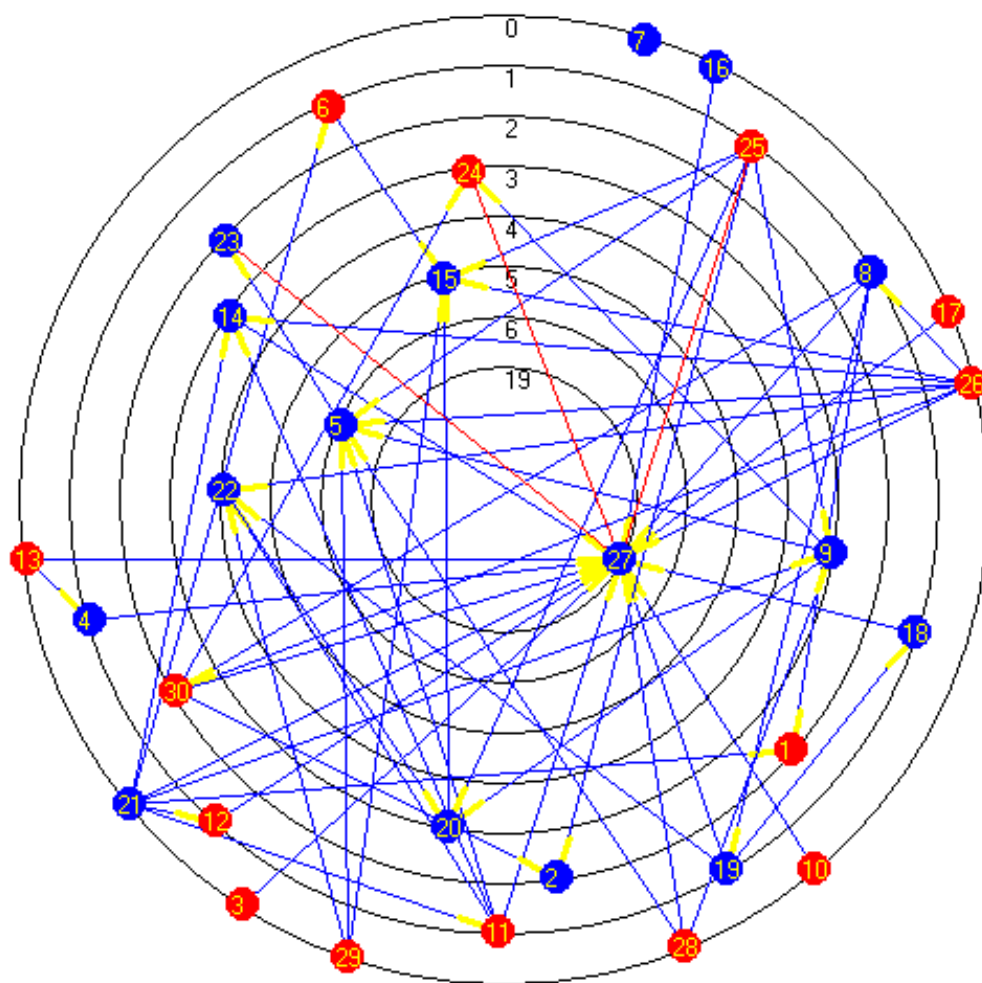


Obrázek 13. Čtvercový diagram – třída 1. AGR

Minimální počet vzájemných vazeb je 0 u žáka č. 7. K tomuto žákovi nikdo nevyjádřil (patří do tzv. „šedé zóny“ třídy) žádnou pozitivní nebo negativní sociální vazbu. Několik žáků má jen jednu vazbu. Největší počet má zmiňovaná „sociometrická hvězda“, zde je pod číslem 27. Její oblíbenost a vlivnost je vidět také z umístění v samém středu orbitalu.

Méně propojené jsou také vazby mezi dívkami a chlapci.

Třídní index náklonnosti, který se pohybuje v mírně průměrném pásmu, je podle českých norem umístěn na 54. percentilu. Umístění v polovině percentilové stupnice odráží s celkovou atmosférou třídy.



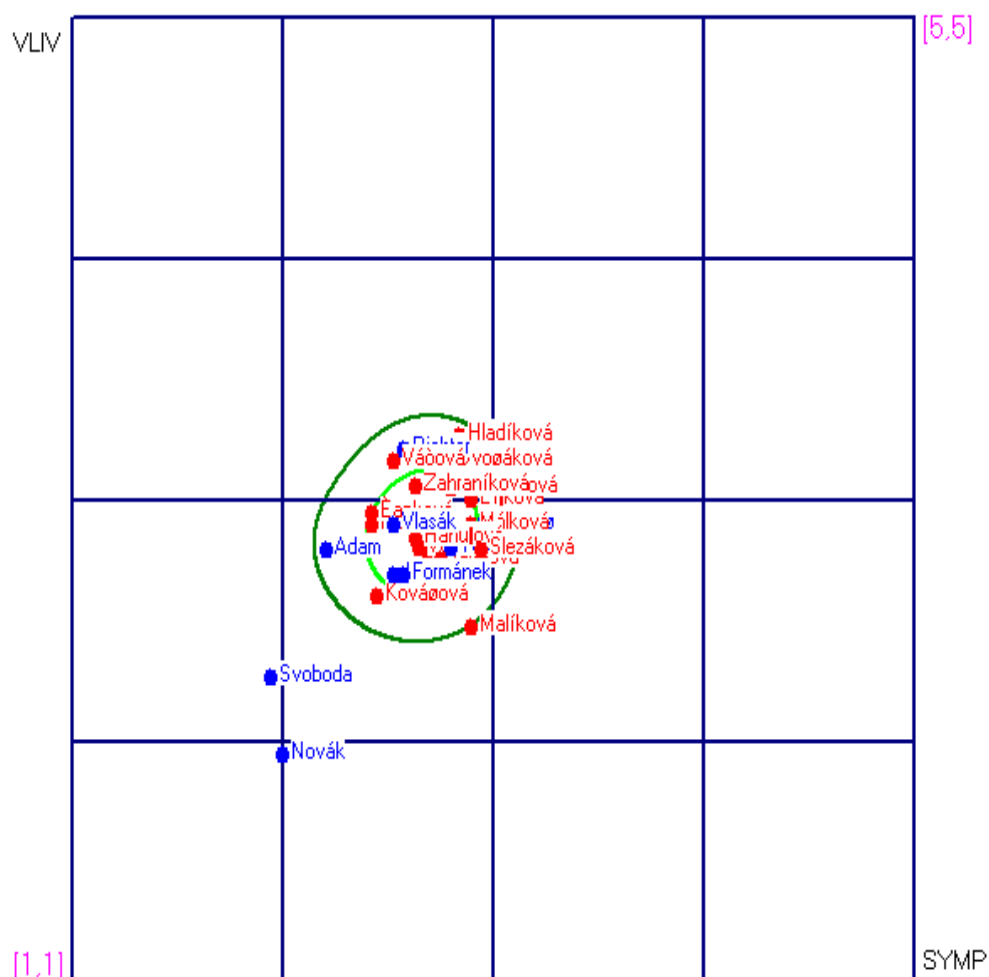
Obrázek 14. Orbitální sociogram – třída 1. AGR

6.2.4 Třída 1.VS

Třída se skládá z třiceti žáků (devět chlapců a dvacet jedna dívek). Sociomapa této skupiny také nepatří mezi obvyklé. Třída je umístěna ve druhém a třetím kvadrantu, z levé strany je větší část umístěna v pásnu středu. Jádru třídy je poměrně malé, nicméně více jak polovina třídy do něj patří. Je situováno uprostřed celé sítě, to znamená, že většina žáků označila své spolužáky průměrnou volbou.

V mapě vidíme dva žáky, kteří jsou mimo mapu třídy. Jelikož se pohybují blízko souřadnice (1,1), pravděpodobně budou v kolektivu oblíbení a budou také zastávat roli neformálních vůdců.

Protože je prostor sociomapy třídy poměrně těsný, nelze určit důležité podrobnosti. Poměr vzájemných vztahů nelze díky tomu přesně určit. Ty můžeme lépe pozorovat v dalším obrázku orbitálního sociogramu (obrázek 15).

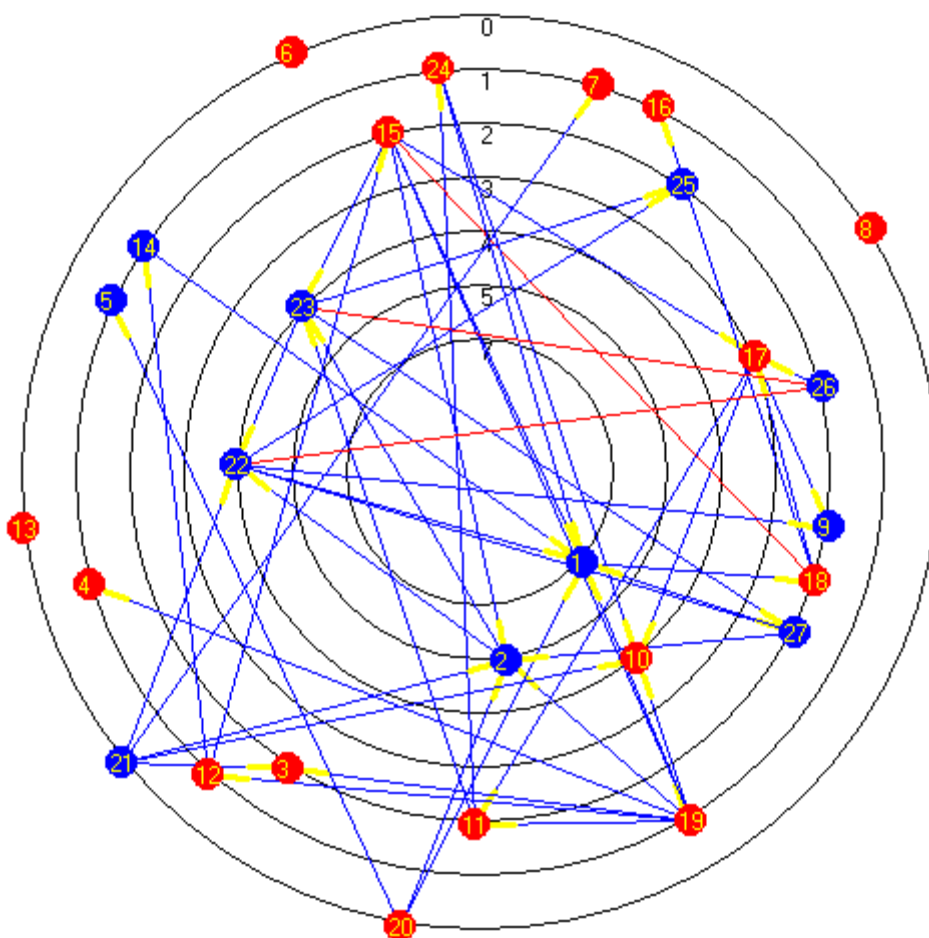


Obrázek 15. Čtvercový diagram – třída 1. VS

Obrázek orbitálního sociogramu poskytuje podrobnější a ucelenější náhled na vazby a interakci ve skupině (obrázek 16).

V kolektivu jsou vidět žáci, kteří jsou zcela bez vazeb. Tito izolovaní členové jsou umístěni na vnějším kruhu orbitalu, což nenasvědčuje jejich dobré skupinové pozici. Na čtvercovém diagramu tento jev nebyl pozorovatelný. V celkovém množství vazeb je ve skupině také nižší počet vzájemných vazeb. Naznačuje to nižší komunikační interakci mezi spolužáky navzájem v kolektivu.

V porovnání s normou se tato třída umísťuje na 45. percentilu, což ukazuje na podprůměrnou skupinovou atmosféru a propojenost.



Obrázek 16. Orbitální sociogram – třída 1.VS

V tabulce (tabulka 5) jsou vidět proměny položek inventáře. Při prvním měření třída atmosféru panující v kolektivu charakterizovala jako nadšenou, kooperativní, úspěšnou a přátelskou. Nejméně odpovídající bylo tvrzení přijímající a podporující. Po zopakování měření došlo k proměně pořadí hodnot. Ve třídě podle žáků nejvíce převládala spokojená, přátelská, zajímavá a přijímající atmosféra. Nejméně vystihující charakteristiky atmosféry třídy jsou položky upřímné vztahy a produktivní atmosféra.

Největších změn doznala položka přijímající atmosféra, tato hodnota se posunula z předposledního místa na čtvrté pořadí. Položka přátelská atmosféra se z původního čtvrtého místa posunula na druhé místo.

Pořadí	Říjen 2009	Leden 2010
1	nadšená	spokojená
2	kooperativní	přátelská
3	úspěšná	zajímavá
4	přátelská	přijímající
... střední položky vynechány...		
9	přijímající	upřímné vztahy
10	podporující	produktivní

Tabulka 5. Výsledky inventáře skupinové atmosféry – třída 1.VS

6.3 Komparativní analýza celkových dat

Tabulka 6 znázorňuje celkový statistický popis dat naměřených v sociometrickém ratingovém dotazníku a umožňuje tak srovnání mezi jednotlivými třídami. Uvedeny jsou jak krajní hodnoty, tak hodnoty středové. Data jsou podrobněji znázorněna a okomentována níže v dalších detailnějších grafech (obrázek 17 a 18).

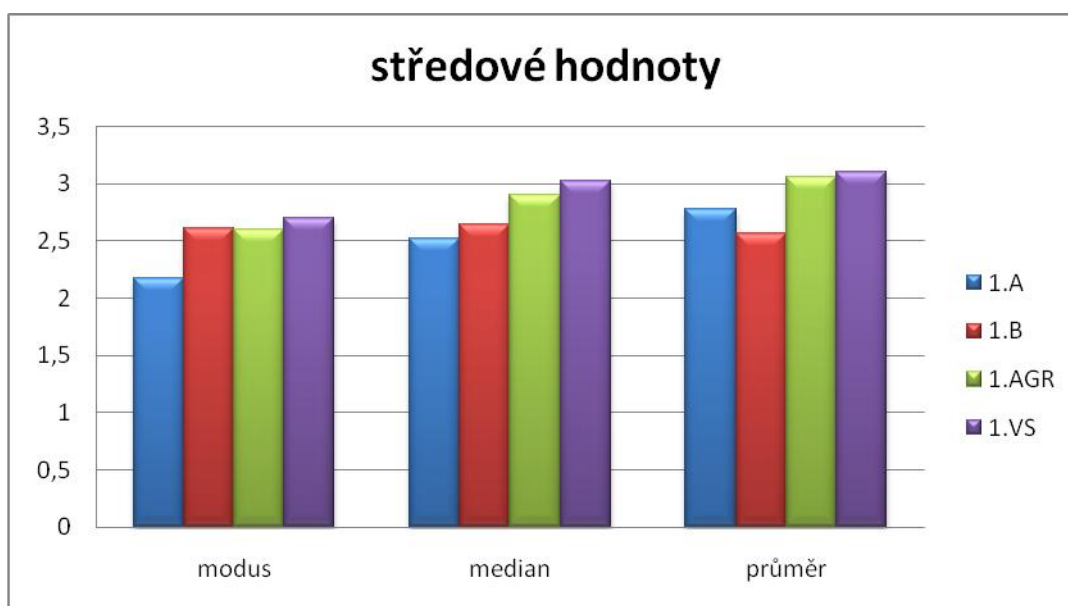
	1. A	1. B	1. AGR	1.VS
min	1,604	1,593	2,2	2,19
max	3,66	3,607	4,153	4,299
modus	2,179	2,611	2,605	2,696
median	2,518	2,65	2,9	3,031
variační rozpětí	2,06	2,014	1,95	2,109
průměr	2,78	2,57	3,055	3,108

Tabulka 6. Celkový popis výsledků (statistické charakteristiky)

Graf (obrázek 17) znázorňuje centrální tendence vybraných indexů sociometrického dotazníku. Pro jednoznačnou interpretaci vztahů ve třídě není tak argumentačně silný.

V popisu a interpretaci se hlavně vychází z hodnoty *mediánu*, která se ukázala jako nejcitlivější nástroj pro hodnocení středních hodnot indexů. *Průměrné* hodnoty jsou částečně zkreslené nenormálním rozložením dat ve funkci a také nestejným počtem žáků ve třídách. Hodnoty *modusu* jsou také zavádějící, jelikož funkce je unimodální. Proto jsou uváděny pouze pro dokreslení datové situace. Graf (obrázek 18) popisuje, jaký ratingový (průměrný) bod žáci udělovali spolužákům nejčastěji.

V hodnotách mediánu můžeme vidět určité rozdílnosti. Nejčastěji volené hodnoty jsou od **2,5** (1. A) do **3,03** (1. AGR). Rozdíl mezi hodnotami je **0,5** ratingového bodu. Tento graf nejvíce poukazuje na to, jak často žáci volili střední hodnotu v dotazníku. Žáci tříd gymnázia nejčastěji přidělovali hodnoty **nižší než 3**, to znamená, že své spolužáky v průměru hodnotili pozitivněji. Žáci střední odborné školy své spolužáky nejčastěji hodnotili **průměrným bodem 3**, to znamená více negativně.

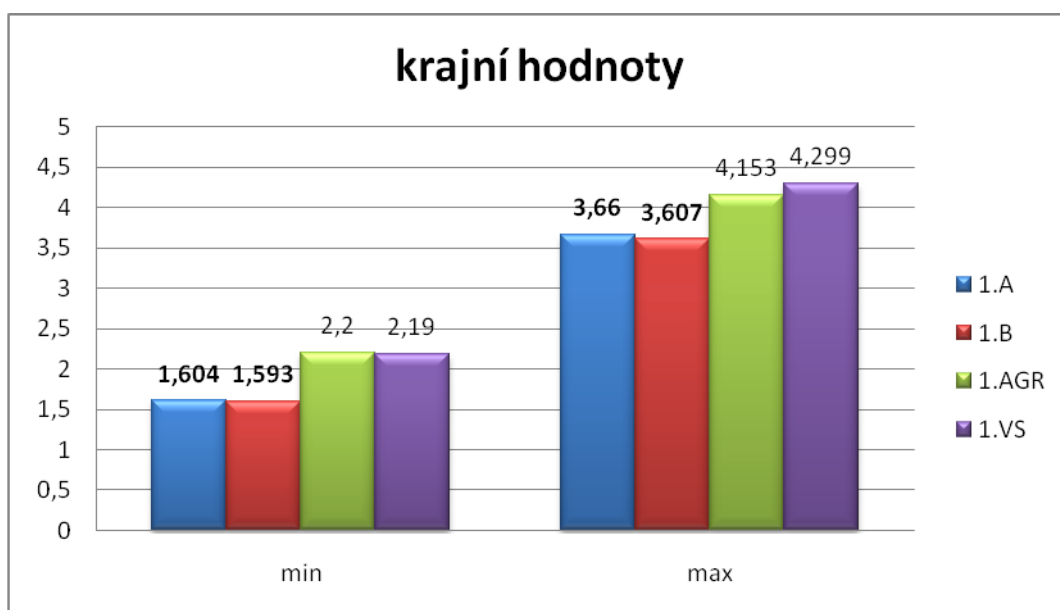


Obrázek 17. Středové hodnoty indexů – všechny třídy.

Další graf (obrázek 18) srovnává výsledky **krajních hodnot** výsledků sociometrického dotazníku. Tyto hodnoty jsou důležité pro interpretaci kvantitativních výsledků dotazníku. Celkové indexy ukazují krajnost (extrémnost) voleb jednotlivých tříd. U tohoto grafu jsou poměrně zřetelné rozdíly mezi třídami jednotlivých škol. Čím více se minimální hodnoty blíží jedné, tím více třída udělila pozitivních voleb (respektive vazeb). Minimální indexy nabývají hodnot od **1,6** (1.A) do **2,2** (1. AGR). Rozdíl mezi průměrnou nejpozitivnější volbou u zkoumaných tříd je **0,6**, což je více jak polovina ratingového bodu a vzhledem k oboru hodnot

(1 až 5) je to tedy poměrně významný rozdíl. U maximálních hodnot platí, že čím více se výsledné číslo blíží hodnotě pět, tím více třída udělila v celkovém součtu negativních voleb (resp. negativních vazeb). Maxima jsou v rozpětí od **3,6** (1. B) do **4,3** (1. VS). Absolutní rozdíl hodnot v nejvíce negativních volbách je **0,7**.

V celkovém hodnocení tento graf znázorňuje převládající pozitivní/negativní tendence k udělování pozitivní či negativní vazby ostatním spolužákům. Žáci střední odborné školy se více uchylují k negativnímu hodnocení sociálních vazeb ve třídě, než žáci gymnázia.



Obrázek 18. Krajní hodnoty výsledků sociometrického dotazníku

6.4 Závěry výzkumu

H1: „Adaptační kurzy zvyšují skupinovou kohezivitu v třídních kolektivech. Třída po absolvování adaptačního kurzu projevuje více interindividuálních soudržných vazeb, než třída, která prošla pouze seznamovacím dnem.“

Výsledky sociometrických dotazníků potvrzují, že tuto **hypotézu můžeme přijmout**. Třídy, které prošly adaptačním kurzem, nemají ve svém kolektivu izolované členy. Počet vazeb mezi jednotlivci je vyšší, třída je více koherentní a třída spolu více komunikuje, pokud prošla adaptačním kurzem.

H2: „*Adaptační kurzy urychlují vývoj skupinových vazeb v třídních kolektivech. Třída, která absolvovala adaptační kurz, vykazuje více pozitivních vazeb než třída, která absolvovala pouze seznamovací den.*“

Výsledky sociometrických dotazníků potvrzují, že adaptační kurz urychlil vývoj skupinových vazeb. Po absolvování adaptačního kurzu jsou vztahy ve skupině kvalitativně i kvantitativně na vyšší úrovni než ve třídách, kde adaptační kurz neproběhl. V kolektivech, kde adaptační kurz proběhl, je více pozitivních vazeb, a to jak na úrovni jedince, tak na úrovni celé skupiny. U skupin, které prošly adaptačním kurzem, se v sociometrickém dotazování objevilo méně negativních vazeb. Výsledky sociometrických dotazníků potvrzují, že tuto **hypotézu můžeme přijmout**.

H3: „*Třída po absolvování adaptačního kurzu bude projevovat vyšší index skupinové atmosféry než třída, která tímto kurzem neprošla.*“

Skupinová atmosféra ve třídě po adaptačním kurzu je v pásmu nadprůměru. Skupinová atmosféra ve třídě se po adaptačním kurzu mírně zhoršila, ale ve srovnání se třídou, která neprošla adaptačním kurzem, se pohybovala na vyšší úrovni. Skupinová atmosféra ve třídách, které absolvovaly pouze seznamovací den, se z počáteční nižší úrovně postupem času zvyšovala. Výsledky inventáře skupinové atmosféry potvrzují, že tuto **hypotézu můžeme přijmout částečně**.

7 Diskuze

Při hodnocení získaných výsledků je třeba vzít v úvahu, že pozitivní výsledky mohou být ovlivněny tím, že po kurzu v kolektivech vládla velmi pospolitá atmosféra (tzv. pohled „růžovými brýlemi“). Postupem času docházelo k hlubšímu poznání spolužáků a také k četnějším a hlubším interakcím ve třídě. Při těchto interakcích se pravděpodobně objevila celá škála možného chování a tím došlo také k částečnému „vystřízlivění“ a ustálení vztahů.

Hladiny skupinové atmosféry se postupně přiblížily. Vysvětlení může být takové, že se třída začala pomalu poznávat cestami a způsoby, které jsou odlišné od podmínek na adaptačním kurzu a jsou blíže běžným podmínkám pro sociální interakci.

Při porovnávání tříd z gymnázia a střední odborné školy je také třeba vzít v úvahu, že v klimatu gymnázia je častěji a více zdůrazňována exkluzivita školy a jejich žáků, zatímco na střední odborné škole se tento jev nevyskytuje. U žáků gymnázia dochází k vyšší identifikaci se školou, třídu pozitivněji hodnotí i učitelé a mohou se tak vidět i sami žáci. Z tohoto pohledu by se mohl uplatňovat efekt labelingu u žáků gymnázia.

Při porovnávání třídních kolektivů gymnázia a střední odborné školy je také třeba vzít v úvahu, že skupina žáků gymnázia má oproti skupině žáků střední odborné školy pravděpodobně vyšší studijní předpoklady a s tím i spojené sociální dovednosti, které mohou výrazně ovlivňovat vzájemné interakce ve skupině.

Žáci gymnázia jsou obecně více motivováni ke studiu a je jim ve větším měřítku předkládána prestižní identita ze strany školy (je více zdůrazňovaná jejich vize jako studentů vysoké školy). Vliv makroprostředí na gymnázium se může uplatňovat silněji.

Pro obecnou platnost dat by bylo třeba použít i jiných výzkumných nástrojů (např. pozorování ve třídách) a několikanásobně zvětšit výzkumný vzorek. Sociogram je pouze záznam, „fotografie“ aktuálních vztahů, která může velmi rychle zastarat a může se velmi rychle měnit v čase.

Z vyhodnocení dotazníku skupinové atmosféry na střední odborné škole vyplývá, že k výrazné změně pořadí položek došlo po delším časovém intervalu. Tato změna signalizuje, že ke změnám skupinové atmosféry dochází i tehdy, pokud třídní kolektiv neprojde adaptačním kurzem. Z dlouhodobějšího pohledu na atmosféru ve třídách bez i s adaptačním kurzem se rozdíly stávají méně zřetelnými. Na adaptační kurz lze pohlížet z tohoto hlediska jako na katalyzátor skupinové dynamiky v počátečních fázích vývoje kolektivu. Působení efektu adaptačního kurzu v dlouhodobém časovém horizontu je diskutabilní.

8 Využití výsledků výzkumu

Z předložených výsledků výzkumu vyplývají doporučení směrem k organizaci a realizaci adaptačních kurzů na Gymnáziu Jiřího z Poděbrad a seznamovacího dne na Střední odborné škole v Poděbradech.

Již v průběhu výzkumu se ukázal pozitivní a praktický přínos zjištěných výsledků pro třídní učitele jako cenný zdroj informací o struktuře a uspořádání vztahů ve třídních kolektivech. Učitelé výzkum přivítali a uvítali možnost detailnějšího vhledu do skupinové dynamiky ve třídách. Učitelé se dívali na zjištěné výsledky také jako na nástroj pomáhající prevenci nežádoucích jevů v třídní skupině. Vedení škol bylo seznámeno s výsledky výzkumu a tyto výsledky přijalo jako podpůrný argument pro pokračování a zkvalitňování adaptačních kurzů.

Konkrétní doporučení vyplývající ze zjištěných výsledků směrem k Střední odborné škole Poděbrady spočívá v návrhu změnit koncepci seznamovacího dne na vícedenní adaptační kurz. Dle sdělení vedení Střední odborné školy Poděbrady škola v dlouhodobé strategii plánuje přechod na vícedenní adaptační kurz. Z tohoto pohledu byl provedený výzkum argumentem, který potvrdil vedení školy správnost zvolené strategie.

Konkrétní doporučení vyplývající ze zjištěných výsledků směrem ke Gymnáziu Jiřího z Poděbrad potvrzuje vedení školy správnost zvolené strategie vícedenních adaptačních kurzů. Ukázalo se, že práce třídního učitele v prvním ročníku byla pozitivně ovlivněna získanými výsledky a také mu velmi usnadnila počáteční orientaci ve vztazích ve třídě. Třídní učitelé tyto výsledky využili při další třídnické práci (třídnické hodiny apod.).

Výsledky uvedené v této práci mohou být využity v dalším navazujícím výzkumu, který by dále podrobněji zkoumal prokazatelné efekty adaptačních kurzů. Vedlejším produktem předložené práce je vyvolání diskuze o vlivu a významu adaptačních kurzů a zážitkového učení obecně.

9 Závěr

Diplomová práce s názvem „Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkových kurzů“ se zaměřila na popsání pedagogicko-psychologických faktorů, které jsou během zážitkových kurzů přítomny. Výrazněji se věnuje adaptačním kurzům, které se pořádají pro střední (respektive základní) školy.

Cílem teoretické části práce je analýza některých pedagogicko-psychologických aspektů, které jsou součástí zážitkových kurzů. První kapitola je věnována seznámením se zážitkovou pedagogikou, rozebírá fenomén prožívání, zažívání, zážitku. Detailněji je rozebráno tzv. zkušenostní učení, různé aspekty a teoretické pohledy jiných autorů. V české literatuře není problematika dostatečně zmapována, proto práce nechá inspirovat pohledy v zahraniční literatuře. Další kapitola je zaměřena na malou sociální skupinu, konkrétně na školní třídu. Upozorňuje na vliv vrstevnických skupin na jedince a tím také upozorňuje na potenciál, který může pozitivně formovat nové školní třídy.

Výzkumná část práce dokázala, že pozitivní vliv účasti na adaptačním kurzu na pozorované třídy, je zřejmý. Výzkumné otázky se ptají na vliv adaptačního kurzu na vytváření pozitivní skupinové atmosféry. Další výzkumnou otázkou je vliv kurzů na schopnost třídy stmelit se a tak tvořit dobře integrovaný celek. Středoškolské třídy, které se účastnily adaptačního kurzu, v sociometrickém dotazníku měsíc po ukončení adaptačního kurzu prokázaly vyšší počet vzájemných skupinových vazeb. Z inventáře skupinové atmosféry vyplynulo, že rozdíl v atmosféře ve třídě není po půl roce od uplynutí adaptačního kurzu znatelný. Ovšem je polemickou otázkou, na kolik se efekty adaptačního kurzu smyjí v běhu dalšího přirozeného vývoje třídy. Záleží především na všech účastnících vzdělávacího procesu, zda budou ochotni v tomto směru spolupracovat a vzájemně si utvářet půdu pro příjemné společně strávené chvíle.

10 Literatura

ČINČERA, KAPLÁNEK, SÝKORA: Tři cesty k pedagogice volného času.. Brno: Tribunen 2009. ISBN 978-80-7372-164-0.

DUBEC, M. Adaptační (stmelovací) soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. tříd ZŠ a primy gymnázia. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN A., : Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora .Brno: Computer Press 2007, ISBN 978-80-251-1701-9.

FREJENČÍK, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-357-6.

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G.: Rozvíjení emoční inteligence žáků. Portál 2006. ISBN 80-7367-115-8.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada 2009. ISBN 978-80-247-2816-2

HAYES, N. Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů. Praha: Portál, 2005. 192 s. ISBN 80-7178-983-6

HENDL, J.: Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

HERMOCHOVÁ, S.: Skupinová dynamika ve školní třídě. Praha: Aisis 2005. ISBN: 80-239-5612-4

HNUTÍ GO! [online]. 2010 [cit. 2010-06-29]. [Http://www.hnuti-go.cz/](http://www.hnuti-go.cz/). Dostupné z WWW: <<http://www.hnuti-go.cz/>>.

HOGENOVÁ, A.: Prožitek jako problem komunikace. In Kontexty prožitku a kvalita života. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. 2005

HRABAL, V.: Sociometrický ratingový dotazník, 4. Praha IPPP, 2005

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku, 2004, č. 1, 6-16 s. ISSN 1214-603X

KIRSCHNER, J.: Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychologii. Brno: 2009, Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5

KIRSCHNER, J.: Pedagogicko-psychologické aspekty prožitku a zážitku. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně 2005. ISBN 80-7044-656-0.

Kolb learning style [online]. c2003, [cit. 2008-07-18]. Dostupný z: <http://www.bussinessballs.com/kolblearningstyles.htm>

KRAFT, D., SAKOFS., M. (Eds.). The theory of experiential education. London: Boulder, CO: Association for Experiential Education. 1988.

KRATOCHVÍL, S. Skupinová psychoterapie v praxi. Praha: Galén, 2005. 297 s. ISBN 80-7262-347-8

KOŽNAR, J. Skupinová dynamika (teorie a výzkum). Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-632-3

KUBAN, J.: Tendence k vyhledávání prožitku a jejich diagnostika. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-643-2

LAŠEK, J.: Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, J.: Sociální klima školní třídy: přehledová studie. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-27-5.

NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NĚMEC, J. Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9

NEUMAN, J. A KOL. Turistika a sporty v přírodě. Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9

PELÁNEK, R.: Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál, 2008. ISBN 078-80-7376-353-6.

PETRUSEK, M.: Sociometri: teorie, metoda, techniky. Praha: Svoboda 1969. ISBN není uvedeno

PLHÁKOVÁ, A.: Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia 2007 ISBN 978-80-200-1499-3

PRŮCHA, J.: Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RYMEŠ, M.: Adaptace pracovníků. Praha: Svoboda 1985. ISBN není uvedeno

ŘEZÁČ, J.: Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6.

SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (Eds.): Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8

SMITH, G.: Education and the Environment: Learning to Live with Limits. New York: State University of New York Press 19993. ISBN-0-7914-1137-0

SÝKORA, J.: Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, ISBN 80-7041-380-8

VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X

VÁŽANSKÝ, M. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: PdF MU, 1993. 64 s. ISBN 80-210-0428-2

11 Přílohy

Příloha 1

Záznamový list SO-RA-D

Vliv	pořad.č.	Jméno	vysvětlení sympatií	pořad.č.	Sympatie
	1			1	
	2			2	
	3			3	
	4			4	
	5			5	
	6			6	
	7			7	
	8			8	
	9			9	
	10			10	
	11			11	
	12			12	
	13			13	
	14			14	
	15			15	
	16			16	
	17			17	
	18			18	
	19			19	
	20			20	
	21			21	
	22			22	
	23			23	
	24			24	
	25			25	
	26			26	
	27			27	
	28			28	
	29			29	
	30			30	
	31			31	
	32			32	

TŘÍDA:

JMÉNO:

Příloha 2.

Inventář skupinové atmosféry

Jméno:

Třída:

Instrukce:

Tento dotazník mapuje skupinovou atmosféru ve třídě. Předkládáme vám škálu skládající se z deseti různých charakteristik. Každá z nich vyjadřuje na jednom pólu příznivý znak skupinové atmosféry (vyjádřený číslem 8 a na opačném pólu nepříznivý znak, s číselným vyjádřením 1). Číslo 2 až 7 tvoří mezistanici přechodu os jednoho pólu k druhému. Zhodnoťte atmosféru ve vaší třídě tak, že **zakroužkujete v každém řádku číslo**, které v dané charakteristice nejvíce vyjadřuje váš názor.

Například, když byste charakterizovali ve vaší třídě atmosféru jako dost srdečnou, vyznačíte v příslušném řádku číslo 6.

Srdečná

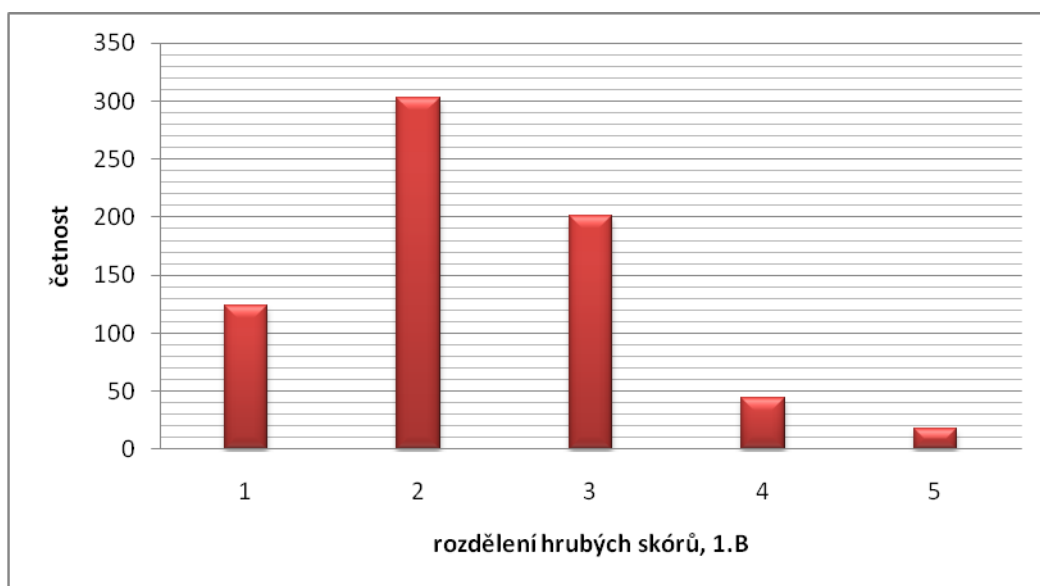
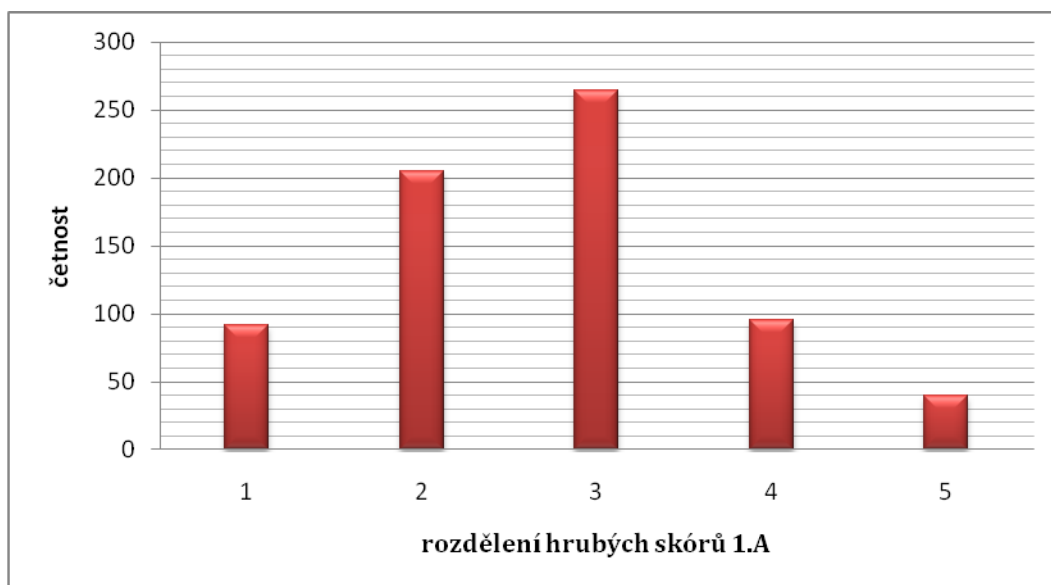
Chladná

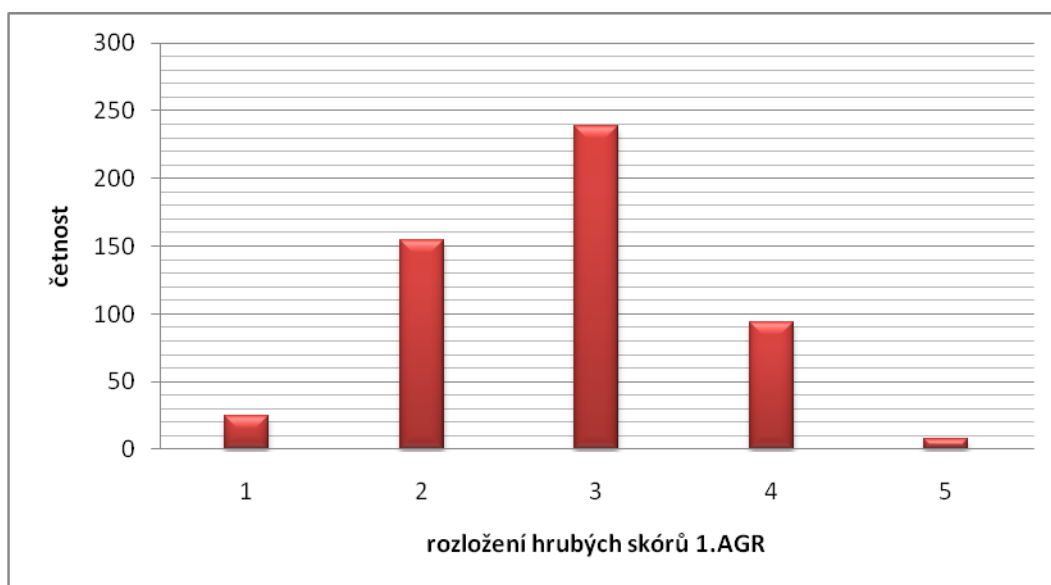
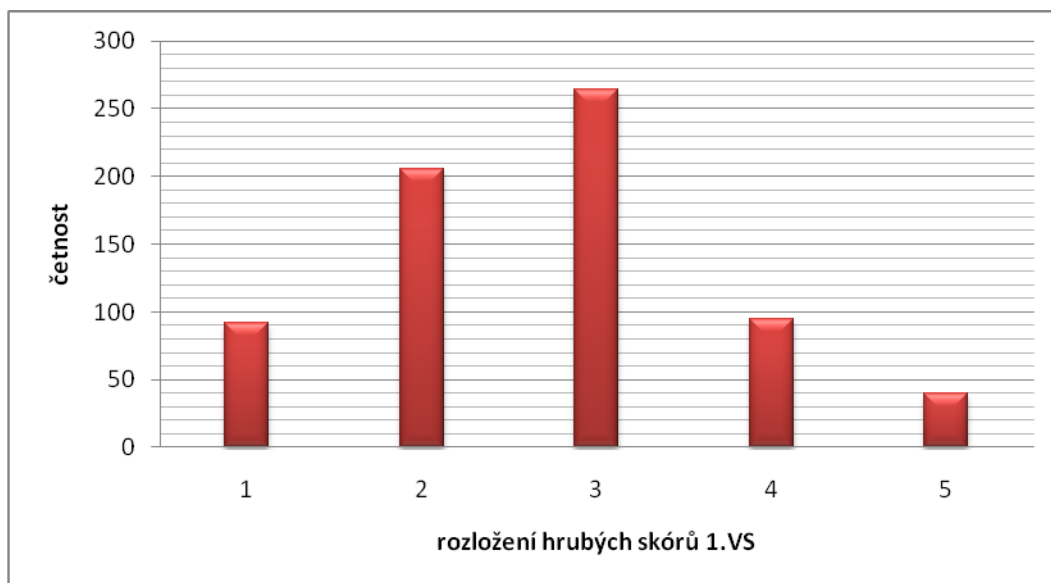
8	7	6	5	4	3	2	1
velmi srdečná	vcelku srdečná	dost srdečná	méně srdečná	trochu chladná	dost chladná	vcelku chladná	velmi chladná

Přátelská	8	7	6	5	4	3	2	1	Nepřátelská
Přijímající	8	7	6	5	4	3	2	1	Odmítající
Spokojená	8	7	6	5	4	3	2	1	Znervózňující
Nadšená	8	7	6	5	4	3	2	1	Znechucující
Produktivní	8	7	6	5	4	3	2	1	Neproduktivní
Upřímné vz.	8	7	6	5	4	3	2	1	Vlažné vztahy
Spolupracující	8	7	6	5	4	3	2	1	Nespolupracující
Zajímavá	8	7	6	5	4	3	2	1	Nudná
Podporující	8	7	6	5	4	3	2	1	Lhostejná
Úspěšná	8	7	6	5	4	3	2	1	Neúspěšná

Příloha 3

Funkce rozložení dat hrubých skóre v sociometrickém ratingovém dotazníku





Příloha 4

Program adaptačního kurzu, září 2009

První den

Zahajovací blok

- **Výzvědníčky v autobuse** – žáci dostali do autobusu lístečky s otázkou na určitého spolužáka. Úkolem každého bylo spolužáka do večera najít a zjistit odpověď.
- Představení kurzu, lektorů, jmenovky
- Očekávání a obavy – žáci ve skupinách sepsali očekávání a obavy, které mají od kurzu a od lektorů
- **Andělská Anděla** – každý hráč vymyslel na počáteční písmeno křestního jména charakteristiku, která je pro něj typická.
- **Co nás spojuje?** Studenti byli rozděleni do několika skupin, jejich úkolem bylo napsat a nakreslit co nejvíce společných zájmů, charakteristik,

PAUZA

- **Human bingo** – každý dostal tabulky s otázkami a úkolem bylo sehnat ke každému políčku podpis od spolužáka.
- **Mostra** – vytvoření seskupení lidí – monstrum, které je propojeno a na zemi a má určitý počet nohou a rukou.

VEČEŘE

- **Test sociální percepce** – žákům ve skupinách byla rozdána jména a portréty učitelů a vězňů. Každá skupina přidělovala charakteristiku a jméno k podobiznám.
- Vyhodnocení výzvědníček z autobusu
- **Kašpárek**

Druhý den

DOPOLEDNE

- **smyce** – žáci po kruhu (všichni se drží za ruce) poslat smyci a všichni musí prolézt, aniž by se kruh rozpojil.
- **upír** – hra na osvěžení jmen
- **dráčci**

PAUZA

- **nízká lana** – Mohakův přechod. Každá skupina měla zdolat společně lanovou překážku.
- **pavučina**
- gordický uzel, položení tyčky na zem, otočení koberce

OBĚD

- **reaktor** – celá třída má za úkol vypnout jaderný reaktor v časovém limitu.
- Lesní zvířata

PAUZA

- **společný obraz** – třída se vytvářela obraz na velké plátno, který by je jako třídu vystíhoval.
- poznáme se?

VEČEŘE

- kolečka a křížky
- **licitování** - pantomima

Třetí den

- **fotka slepárna /běh důvěry**
- **ritual zasedání** – všichni společně se pokusí sedět v kruhu bez použití jiných pomůcek
- **hladivka** – žáci si vzájemně (i lektori) píší na papír na zádech vzkazy
- **závěrečná reflexe a zhodnocení kurzu**